DOCUMENT RESUME

ED 478 431 CE 083 719

TITLE	Adult Literacy: Policies, Programs and Practices. Lessons Learned. Final Report = Alphabetisation des adultes: politiques, programmes et pratiques. Etude bilan. Rapport final.
REPORT NO	SP-AH113E-03-00
PUB DATE	2001-12-00
NOTE	82p.; Produced by Human Resources Development Canada. Evaluation and Data Development Branch. Original date on paper and date on web version is March 2000. Based on a technical paper prepared by Dr. Kathryn Barker of FuturEd (available: http://www11.hrdc-drhc.gc.ca/pls/edd/lessons.techreport_list?p_site=EDD&pparent=ALPPP). Videotape and series brochure for Lessons Learned are not available from ERIC.
AVAILABLE FROM	Human Resources Development Canada, Enquiries Centre, 140 Promenade du Portage Phase IV, Level 0, Hull, Quebec K1A 0J9, Canada (free). Tel: 888-440-4080; Fax: 819-953-5550; Web site: http://www11.hrdc-drhc.gc.ca/pls/edd/hrdc.main. For full text: http://www11.hrdc-drhc.gc.ca/ edd-pdf/alppp.pdf.
PUB TYPE	Information Analyses (070) -- Multilingual/Bilingual Materials (171)
LANGUAGE	English, French
EDRS PRICE	EDRS Price MF01/PC04 Plus Postage.
DESCRIPTORS	Adult Basic Education; Adult Learning; *Adult Literacy; Adult Programs; Adult Students; Educational Benefits; *Educational Planning; Educational Policy; *Educational Practices; *Educational Research; Educational Technology; Foreign Countries; Futures (of Society); Knowledge Base for Teaching; Learner Controlled Instruction; Learning Problems; *Literacy Education; *Role of Education; Strategic Planning; Student Needs
IDENTIFIERS	*Canada

ABSTRACT

Studies and reports examining the problems associated with adult literacy and efforts to address those problems were reviewed to identify lessons for adult literacy programs in Canada and elsewhere. Low literacy levels were linked to above-average rates of personal and/or learning difficulties, low self-esteem, associated social problems, and below-normal incomes. Literacy problems also appeared to cost business/industry in terms of lost productivity, health and safety problems, training, and retraining. The main lessons identified were as follows: (1) although adult literacy programs benefit individuals and society, low levels of public interest and political support have prevented full realization of their benefits; (2) experience suggests how to design and deliver good adult literacy programs, but the conditions allowing that to happen do not always exist; (3) adult literacy programs aimed at specific target groups appear to have better results; (4) adults in need of upgrading face barriers that make entering or remaining in literacy programs difficult; (5) adult literacy learners should have a say in policies and programs addressing their needs; (6) learning technologies appear to provide significant advantages when used in adult literacy programs; and (7) more systematic evaluation of adult literacy policies, programs, and practices is needed to increase

Reproductions supplied by EDRS are the best that can be made
from the original document.

accountability and improve the field's knowledge base. (Contains 33 references.) (MN)

Reproductions supplied by EDRS are the best that can be made
from the original document.

EDD
Evaluation and Data Development

Lessons Learned

U.S. DEPARTMENT OF EDUCATION
Office of Educational Research and Improvement
EDUCATIONAL RESOURCES INFORMATION CENTER (ERIC)
This document has been reproduced as received from the person or organization originating it.
Minor changes have been made to improve reproduction quality.
Points of view or opinions stated in this document do not necessarily represent official OERI position or policy.

Adult Literacy: Policies, Programs and Practices

ED 478 431

Introduction

Literacy is an essential skill for citizenship, work and lifelong learning. In Canada, many adults do not have the level of literacy skills they need to participate in the community, the economy and in education or training. According to the 1994 International Adult Literacy Survey, about 18% of working age Canadians have extreme difficulty with reading and another 26% have very limited skills.

Problems Associated with Adult Literacy

Problems related to adult literacy take two forms: problems for people who have low levels of literacy skills; and problems of unnecessarily difficult and increasingly complex reading materials.

Studies conclude that there are problems, for individuals and for society, associated with low literacy skill levels that are personal, social, economic and political in nature.

- Most adults with literacy problems have personal and/or learning difficulties, low self-esteem and associated social problems.
- Adults with literacy problems are reported to have two-thirds the income of other Canadians. They are twice as likely to be unemployed, and they are much more likely to receive some form of social assistance.
- Literacy problems may cost business and industry in terms of lost productivity, health and safety problems, training and retraining.

At the same time, some reading materials have become unnecessarily difficult. Technical information from institutions and industries is an example. The levels of literacy and formal education/training demands are increasing, particularly in the workplace. High-level literacy is an essential tool in the knowledge-based economy.

Adult Literacy Interventions

To address these issues, policies supporting research, programs and strategies have been developed.
Policies related to adult literacy have been shaped by three factors:

- the changing understanding of what "literacy" is;
- the two dimensions of the literacy problem – individuals with low skill levels and reading demands that may be inappropriately difficult; and
- jurisdictional responsibilities and priorities.

BEST COPY AVAILABLE

PERMISSION TO REPRODUCE AND DISSEMINATE THIS MATERIAL HAS BEEN GRANTED BY

C. Massé

TO THE EDUCATIONAL RESOURCES INFORMATION CENTER (ERIC)

These policies have largely supported researching the nature of adult literacy, promoting the values of literacy through public education campaigns, developing delivery models and materials, implementing plain language initiatives, and encouraging the non-governmental sector to deliver programs.

Adult literacy programs for learners are offered by the public education system, non-governmental organizations (NGOs) and community agencies. Practices and strategies related to adult literacy take such forms as specific reading materials, teaching strategies and public relations campaigns, such as plain language campaigns.

The evaluation of various literacy policies, programs and practices aimed at addressing adult literacy problems reveals a number of lessons to be learned.

Lessons Learned

1. ***Adult literacy programs benefit both individuals and society, but these benefits have not been fully realized due to low levels of public interest and political support.***

Where they exist, adult literacy programs can benefit both individuals and all of society. When adults take part in literacy programs, most acquire more literacy skills. Depending on the type of program, potential benefits for learners include improved self-confidence, better parenting, employment opportunities and community leadership.

Knowing this, however, has not resulted in a coordinated plan to achieve these benefits. The public appears to accept "adult illiteracy" as a charitable cause but not an educational issue. Individuals volunteer as tutors and literacy advocates, but support appears to end there. As such, considerable resources go to research and public education about adult literacy, but few dedicated resources have been directed at modifying the current education and training system to accommodate adult literacy in a meaningful way.

2. ***Experiences suggest how to design and deliver good adult literacy programs, but conditions do not always exist to allow that to happen.***

The variety of adult literacy programs is almost limitless, with various combinations of paid and volunteer staff, formal and non-formal design, individual and group instruction, flexible and rigorous learning management. The most effective instructional methods and learning environments are likely different for different kinds of learners. As such, there is no "one way" to deliver literacy instruction, and variety in programs and approaches is important.

In general, good practice in adult literacy programs includes trained instructors; a non-threatening learning environment; adult-oriented materials, teaching approaches and evaluation; and flexible and individualized instruction. Good programs provide support services and links to other service providers. Effective instruction should focus on the learners' interests and use everyday materials. Programs that offer more than just reading and writing instruction appear to be most successful.

3. ***Adult literacy programs aimed at specific target groups appear to have better results.***

Some types of programs have more appeal and/or success with adults who have literacy problems. Parents, for example, are far more likely to persist in family programs than other types of adult literacy programs. Employees are more likely to participate in programs if training occurs during normal working hours. Workers are more inclined to participate in skills upgrading programs while they are employed rather than unemployed, because of the stresses associated with unemployment.

Since different program and teaching approaches are favoured for different learner groups, targeted programs appear most appropriate and effective. Targeted programs are motivating because of a direct relevance to the learner's situation, such as the promise of a job or some other recognition. The impact of literacy programs can be improved with better targeting, for example, for offenders, families, employed and unemployed workers, adult education upgrading students, adults with learning disabilities and others.

4. ***Adults in need of upgrading face barriers that make it difficult to enter or remain in literacy programs.***

Programs that provide literacy instruction and skills upgrading for adults have had mixed success. In general, they have not been successful in recruiting and retaining students. Only about 6% to 10% of those who could or should be in literacy programs actually participate. Reasons for low participation rates include barriers to access and accommodation in teaching/learning programs associated with poverty and unemployment.

In addition, a significant number of adults do not complete their literacy program and the number of learners who are unsuccessful for whatever reasons is high. Among the reasons for "dropping out" of literacy programs are:

- previously acquired negative attitudes toward learning;
- a lack of motivation;
- work and family responsibilities; and
- elements of the program delivery such as a lack of learner involvement.

5. ***It is important that adult literacy learners have a say in policies and programs addressing their needs.***

To gain the benefits of adult literacy programs for individuals and for society, the barriers to participation and completion need to be overcome and the acknowledged problems with programs need to be addressed. To do this, an important strategy is to involve learners in decision making about the programs and policies. A very small number of actual learners, with assistance from government and NGOs, have been able to advocate for themselves. The majority of students in literacy programs demonstrate a strong commitment to learning, a keen understanding of the issues that affect their lives, and a willingness to become involved in making positive choices. To increase success rates, adult literacy strategies should focus on the participants and seek to meet their needs.

6. ***Evidence suggests considerable advantages in using learning technologies in adult literacy programs, but there is room for improvement.***

There appear to be many advantages to using computer software with adult students. Computers give students the privacy they may desire, and they provide fast feedback for each student. Computers are seen as prestigious for programs and tend to attract more students. In addition, learners are able to acquire basic computer skills. There is some evidence of increased output and greater understanding of what producing written text involves, increased participation by learners, and higher levels of enthusiasm and interest using learning technologies. However, there is no evidence that computers result in dramatic achievement gains, improved attitudes, increased self-esteem, individual content, control or flexibility.

The level of interest in using technology is reported to be high. However, studies report a variety of challenges. Most programs do not have the funds to purchase the hardware and software needed to provide their students with adequate computer access. For those that do, no type of software has been shown to be particularly more advantageous. Much of the software lacks creativity and is geared toward children instead of adults. In addition, staff and volunteers have limited knowledge and training in the use of technology as a teaching tool.

7. ***More systematic evaluation of adult literacy policies, programs and practices is needed to increase accountability and to improve the knowledge base in the field.***

Consistent evaluation would contribute to the systematic planning, development and accountability of all types of adult literacy interventions in the future. Literacy policies, programs and practices have not been consistently evaluated, and assistance is needed with this for the future. Many critical issues do not appear to have been evaluated, such as provincial/territorial literacy education policies and programs; the actual impacts of programs on learners and the rewards to improved literacy skills for adults; or the effects and effectiveness of plain language initiatives.

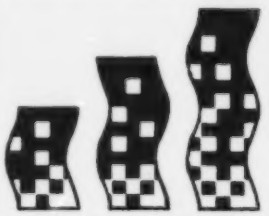
Potential Future Directions

First, it is possible and important to create one comprehensive description of best practice in literacy programs by pulling together all that is known. This would include, for example, the preparation of teachers, materials used, learning technologies and learner involvement. A comprehensive, consensus-based set of guidelines for good practice could serve both planning and evaluation purposes, and begin to ensure equitable access to effective and efficient adult literacy programs for all Canadians.

In addition, adult literacy needs to be imbedded in other social policies. Adults with low literacy skills have common characteristics including low income, low social status and learning disabilities. There are also groups within Canadian society that have a greater incidence of low-level literacy skills among adults, for instance, First Nations, offenders and people living in poverty. It is impossible to disentangle the multiple problems contributing to and stemming from low-level literacy. Future efforts should build on this knowledge and lead to effective targeted programs.

Third, the seven lessons learned should be addressed as challenges. There are different roles for different levels of government, and a demonstrated need for continued federal intervention in literacy. It is important to realize that multiple systems are all serving the same client and networking these systems together makes sense.

BEST COPY AVAILABLE



This brief is produced by Human Resources Development Canada. (HRDC)

Copies of this brief and/or the full report are available from:

Evaluation and Data Development
Strategic Policy
Human Resources Development Canada
Ottawa, Ontario
K1A 0J9

Tel: 1-888-440-4080
Fax: (819) 953-5550
E-mail: edd@spg.org

Also available on HRDC Intranet under Evaluation and Data Development (EDD) site or
Internet:
http://www.hrdc-drhc.gc.ca/edd
(également disponible en français)

EDD
Évaluation et développement des données

Étude bilan

Alphabétisation des adultes : politiques, programmes et pratiques

Introduction

L'alphabétisation est l'un des fondements de la citoyenneté et elle constitue une compétence essentielle pour le travail et l'apprentissage continu. Au Canada, nombreux sont les adultes qui n'ont pas le niveau d'alphabétisation nécessaire pour participer activement à la vie communautaire, à l'économie et à des activités d'acquisition du savoir. Selon l'Enquête internationale sur l'alphabétisation des adultes de 1994, environ 18 % des Canadiens en âge de travailler éprouvaient des difficultés extrêmes à lire, tandis que 26 % avaient des capacités très limitées à cet égard.

Problèmes associés à l'alphabétisation des adultes

Les problèmes associés à l'alphabétisation des adultes prennent deux formes : les problèmes qu'éprouvent les personnes sous-alphabétisées et les problèmes occasionnés par un matériel de lecture inutilement difficile et de plus en plus complexe.

Les études réalisées permettent de conclure que les faibles niveaux d'alphabétisation engendrent, pour les individus comme pour la société, des problèmes d'ordre personnel, social, économique et politique.

- La plupart des adultes qui ont des problèmes reconnus d'alphabétisation ont également des problèmes personnels et des problèmes d'apprentissage, une faible estime de soi et des problèmes sociaux connexes.
- Les adultes qui ont des problèmes d'alphabétisation gagneraient un revenu correspondant seulement aux deux tiers du revenu des autres Canadiens. Ils sont deux fois plus susceptibles d'être sans emploi et ils sont beaucoup plus susceptibles de toucher de l'aide sociale, sous une forme ou une autre.
- Les problèmes liés à l'alphabétisation peuvent s'avérer coûteux pour les entreprises et l'industrie : perte de productivité, problèmes de santé et de sécurité, formation et recyclage.

Au même moment, certains documents sont devenus inutilement complexes. C'est le cas, notamment, des documents techniques utilisés par diverses industries et institutions. Les niveaux exigés en matière d'alphabétisation et d'instruction/formation formelles sont de plus en plus élevés, principalement sur le marché du travail. Un niveau élevé d'alphabétisation est un outil essentiel dans une économie du savoir.

Interventions axées sur l'alphabétisation des adultes

Pour remédier à la situation, des politiques appuyant des recherches, des programmes et des stratégies ont été élaborées.

Les politiques reliées à l'alphabétisation des adultes ont été façonnées par trois éléments :

- l'évolution de ce qu'on entend par «alphabétisation»;
- les deux dimensions du problème de l'alphabétisation - les personnes sous-alphabétisées et un matériel de lecture dont le niveau de complexité est exagérément élevé;
- les responsabilités et les priorités de diverses instances publiques.

BEST COPY AVAILABLE

Développement des ressources humaines Canada
Human Resources Development Canada
Canada
SP-AH113BF-03-00

Ces politiques ont surtout favorisé des recherches sur la nature de l'alphabétisation des adultes, la promotion de l'importance de l'alphabétisation grâce à des campagnes de sensibilisation, l'élaboration de modèles de mise en œuvre et de matériel, la mise en œuvre d'initiatives de promotion d'un langage clair et l'adoption de mesures visant à encourager le secteur privé à mettre des programmes en œuvre.

Les programmes d'alphabétisation des adultes sont offerts dans le contexte du système d'éducation publique, et par des organisations non gouvernementales (ONG) et des organismes communautaires. Les pratiques et stratégies liées à l'alphabétisation des adultes prennent diverses formes, soit du matériel de lecture précis, des stratégies d'enseignement et des campagnes de relations publiques, notamment des campagnes visant à promouvoir l'utilisation de termes simples.

L'évaluation des divers programmes, politiques et pratiques d'alphabétisation visant à résoudre les problèmes décelés a permis de tirer un certain nombre d'enseignements.

Enseignements tirés

1. ***Les programmes d'alphabétisation des adultes profitent aussi bien aux individus qu'à la société, mais leurs avantages ne sont pas pleinement réalisés, car l'intérêt public et le soutien politique ne sont pas suffisants.***

Les programmes d'alphabétisation des adultes peuvent profiter à la fois aux individus et à l'ensemble de la société. Les adultes qui participent à des programmes d'alphabétisation parviennent généralement à renforcer leurs compétences en matière d'alphabétisation. Pour les apprenants, les programmes d'alphabétisation peuvent avoir de nombreuses répercussions positives, notamment l'amélioration de la confiance en soi et des compétences parentales, l'augmentation du nombre de débouchés d'emploi et un leadership communautaire.

Cependant, cela ne s'est généralement pas traduit par un plan concerté pour concrétiser ces avantages. Le grand public semble appuyer « la lutte contre l'analphabétisme des adultes » comme une bonne cause, mais non comme un enjeu en matière d'éducation. Les particuliers continuent de se porter bénévoles comme tuteurs et champions de la cause de l'alphabétisation, mais le soutien ne semble pas aller plus loin. Une grande partie des ressources réservées à l'alphabétisation des adultes est consacrée à la recherche et à la sensibilisation du public, mais peu de ressources sont utilisées pour modifier le système actuel d'éducation et de formation pour qu'il fasse la part belle à l'alphabétisation des adultes.

2. ***On peut s'inspirer de l'expérience acquise pour concevoir et mettre en œuvre des programmes d'alphabétisation des adultes de qualité, mais les conditions ne sont pas toujours propices.***

La variété des programmes est pratiquement illimitée, et on retrouve des combinaisons diverses, par exemple du personnel rémunéré et des bénévoles, une conception formelle ou non formelle, des cours individuels et des cours en groupes, une gestion souple ou stricte de l'apprentissage. Les méthodes d'enseignement et les contextes d'apprentissage les plus efficaces varient selon le genre d'apprenants. Bref, il n'y a pas « une façon unique » de dispenser les cours d'alphabétisation et la variété est importante, autant dans les programmes que dans les approches.

De façon générale, la pratique la plus appropriée consiste à faire appel à des instructeurs ayant reçu une formation adéquate, à mettre en place un environnement d'apprentissage non menaçant, à utiliser du matériel et des approches convenant à des adultes en matière d'enseignement et d'évaluation, ainsi qu'à adopter un style d'enseignement individualisé et souple. Les programmes efficaces prévoient des services de soutien et des liens avec d'autres prestataires de services. Un enseignement efficace devrait mettre l'accent sur les questions intéressant les apprenants et faire appel à du matériel de tous les jours. Les programmes permettant aux participants d'acquérir plus que des capacités de lecture et d'écriture semblent être ceux qui remportent le plus de succès.

3. ***Les programmes d'alphabétisation des adultes qui s'adressent à des groupes cibles particuliers semblent donner de meilleurs résultats.***

Certains genres de programmes présentent plus d'intérêt pour les adultes qui ont des problèmes d'alphabétisation ou ont plus de succès auprès de ces adultes. Par exemple, les parents sont beaucoup plus susceptibles de persévérer dans le cadre des programmes d'alphabétisation familiale que dans le cadre d'autres genres de programmes. Les travailleurs participeront plus vraisemblablement aux programmes si la formation a lieu pendant les heures normales de travail. Les travailleurs sont plus enclins à participer à des programmes d'amélioration des compétences lorsqu'ils ont un emploi que lorsqu'ils sont en chômage, étant donné le stress lié au chômage.

Compte tenu que différentes approches en matière de programmes et d'enseignement sont privilégiées pour différents groupes cibles, les programmes ciblés semblent plus appropriés et plus efficaces. Ces programmes ont un effet de motivation étant donné qu'ils se rapportent directement à la situation de l'apprenant, par exemple, la promesse d'un emploi ou une autre forme de reconnaissance. Il est possible d'améliorer les répercussions des programmes d'alphabétisation grâce à un meilleur ciblage, par exemple des programmes qui s'adressent aux contrevenants, aux familles, aux travailleurs employés ou en chômage, aux participants à l'éducation de base des adultes, aux adultes qui ont des difficultés d'apprentissage et ainsi de suite.

4. ***Les adultes désirant améliorer leurs capacités doivent surmonter des obstacles pour s'inscrire à des programmes d'alphabétisation et suivre ceux-ci.***

Les programmes qui offrent à la fois un volet d'alphabétisation et un volet de perfectionnement remportent un succès mitigé. De façon générale, ils ne permettent pas de recruter et de conserver des étudiants. Entre 6 % et 10 % seulement des personnes qui pourraient ou qui devraient prendre part à des programmes d'alphabétisation y participent réellement. Diverses raisons sont invoquées pour expliquer les taux de participation peu élevés, notamment les obstacles à l'accès et aux locaux en ce qui a trait aux programmes d'enseignement/d'apprentissage associés à la pauvreté et au chômage.

En outre, un grand nombre d'adultes ne terminent pas leur programme d'alphabétisation et le nombre d'apprenants qui échouent, pour quelque raison que ce soit, est élevé. Parmi les raisons invoquées pour expliquer le « décrochage » dans le cas des programmes d'alphabétisation, mentionnons :

- une attitude négative acquise face à l'apprentissage;
- un manque de motivation;
- des responsabilités professionnelles et familiales;
- divers éléments de la mise en œuvre du programme, notamment un manque de participation de la part de l'apprenant.

5. ***Il importe que les apprenants adultes soient consultés lorsqu'il s'agit d'élaborer des politiques et programmes axés sur leurs besoins.***

Pour assurer l'utilité individuelle et collective des programmes d'alphabétisation des adultes, il faut surmonter les obstacles à la participation et à l'achèvement et résoudre les problèmes connus en ce qui a trait aux programmes. Pour ce faire, une stratégie importante consisterait à amener les apprenants à prendre part au processus décisionnel se rapportant aux programmes et aux politiques. Un très petit nombre d'apprenants ont été en mesure, avec l'aide du gouvernement et des ONG, de se porter à leur propre défense. La majorité des participants aux programmes d'alphabétisation sont fermement déterminés à apprendre, comprennent bien les enjeux dans la vie de tous les jours et sont prêts à faire des choix positifs. Pour accroître le taux de réussite, les stratégies d'alphabétisation des adultes devraient mettre l'accent sur les clients et essayer de répondre à leurs besoins.

6. ***Il y a lieu de penser que le recours aux technologies d'apprentissage présente des avantages considérables dans le cadre des programmes d'alphabétisation des adultes, mais il y a encore matière à amélioration.***

L'utilisation de matériel informatique pour former les adultes semble présenter de nombreux avantages. Les ordinateurs permettent d'offrir aux étudiants une intimité qu'ils souhaitent peut-être et de fournir des commentaires rapidement à chaque étudiant. Les ordinateurs sont perçus comme un outil prestigieux dans le cadre des programmes et ils ont tendance à attirer plus d'étudiants. En outre, les apprenants sont en mesure d'acquérir des compétences de base en informatique. On constate une productivité accrue, une meilleure compréhension de ce qui entre dans la production de textes écrits, une participation accrue de la part des apprenants et des niveaux plus élevés d'enthousiasme et d'intérêt face à l'utilisation des technologies d'apprentissage. Cependant, rien ne prouve que les ordinateurs donnent lieu à des améliorations spectaculaires, à l'amélioration des attitudes et au renforcement de l'estime de soi, du contenu individuel, du contrôle et de la flexibilité.

Le niveau global d'intérêt face à l'utilisation de la technologie est élevé. Cependant les études soulèvent une variété de défis. La plupart des programmes n'ont pas les fonds nécessaires pour acheter le matériel et les logiciels requis pour permettre un accès informatique adéquat à leurs étudiants. Dans le cas des programmes qui ont les ressources nécessaires, aucun genre de logiciel ne présente des avantages évidents. La plupart des logiciels manquent de créativité et s'adressent à des enfants plutôt qu'à des adultes. En outre, les employés et les bénévoles ont une connaissance et une formation restreintes en ce qui a trait à l'utilisation de la technologie comme outil d'enseignement.

7. ***L'évaluation plus systématique des politiques, programmes et pratiques d'alphabétisation des adultes s'impose pour accroître la responsabilisation et l'étendue des connaissances.***

Une évaluation cohérente permettrait la planification, l'élaboration et la responsabilisation systématiques de tous les types d'interventions liées à l'alphabétisation des adultes à l'avenir. Les politiques, programmes et pratiques d'alphabétisation ne sont pas évalués de façon cohérente et une aide est nécessaire à cet égard. Bon nombre de questions essentielles ne semblent pas avoir été évaluées; c'est le cas, notamment, des politiques et programmes provinciaux et territoriaux de sensibilisation, des répercussions réelles des programmes sur les apprenants et des avantages que présente l'amélioration du niveau d'alphabétisation des adultes, ainsi que des répercussions et de l'efficacité des initiatives visant à adopter un langage clair.

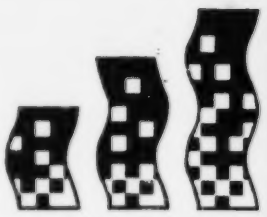
Orientations futures possibles

Premièrement, il est possible et important d'élaborer une description exhaustive de la pratique idéale en ce qui a trait aux programmes d'alphabétisation en réunissant tous les faits connus. C'est le cas, notamment, de la préparation des enseignants, du matériel utilisé, des techniques d'apprentissage et de la participation des apprenants. On pourrait utiliser une série exhaustive de lignes directrices dans le cadre d'un processus consensuel, aux fins de la planification et de l'évaluation, et commencer à offrir à tous les adultes canadiens un accès équitable à des programmes d'alphabétisation efficaces et efficients.

Deuxièmement, l'alphabétisation des adultes doit être intégrée à d'autres politiques sociales. Les adultes sous-alphabétisés présentent des caractéristiques communes, notamment un revenu peu élevé, un rang social peu élevé et des problèmes d'apprentissage. Il existe également, au sein de la société canadienne, des groupes qui ont tendance à afficher de faibles niveaux d'alphabétisation des adultes; c'est le cas, notamment, des membres des Premières Nations, des contrevenants et des pauvres. Il est impossible de faire la distinction entre les multiples problèmes qui sont à l'origine de la sous-alphabétisation et ceux qui en découlent. Par conséquent, les initiatives futures devraient tabler sur ces connaissances et donner lieu à la mise en œuvre de programmes ciblés efficaces.

Troisièmement, les sept enseignements tirés du sondage devraient être considérés comme des défis. Les divers paliers de gouvernement jouent des rôles différents, et l'intervention fédérale reste nécessaire dans le domaine de l'alphabétisation. Il est important de tenir compte du fait que de nombreux systèmes s'adressent aux mêmes clients et qu'il y a lieu d'établir un lien entre ces systèmes.

BEST COPY AVAILABLE



Ce sommaire est publié par Développement des ressources humaines Canada (DRHC).

On peut en obtenir des exemplaires, de même que le rapport complet, en communiquant avec :

Évaluation et développement des données
Politique stratégique
Développement des ressources humaines Canada
Ottawa (Ontario) K1A 0J9

Téléphone : 1-888-440-4080
Télécopieur : (819) 953-5550
Courrier électronique : edd@spg.org

Également disponible sur DRHC intranet sous le site d'Évaluation et développement des données (EDD)
ou
Internet : www.hrdc-drhc.gc.ca/edd

(also available in English)

Lessons Learned

Adult Literacy: Policies, Programs and Practices

Evaluation and Data Development

Strategic Policy

Human Resources Development Canada

BEST COPY AVAILABLE

Human Resources Development Canada | Développement des ressources humaines Canada

10

Canada

SP-AH113E03-00

Adult Literacy: Policies, Programs and Practices

Lessons Learned

Final Report

Evaluation and Data Development
Strategic Policy
Human Resources Development Canada

December 2001

SP-AH113E-03-00

Acknowledgements

This study summarizes lessons learned from policies, programs and practices directed at adult literacy over the past decade, in the context of industrialized economies. It is based on a technical paper prepared by Dr. Kathryn Barker of FuturEd, under the direction of the Evaluation and Data Development Branch of Human Resources Development Canada (HRDC). The National Literacy Secretariat of HRDC made its knowledge and expertise readily available throughout the project.

The study benefited greatly from advice and comments provided by members of the project's consultative group:

- *Keith Anderson, Alberta Advanced Education and Career Development*
- *Tom Brecher, Evaluation and Data Development of Human Resources Development Canada*
- *Peter Calamai, newspaper science writer*
- *Sue Folinsbee, workplace literacy specialist*
- *Paul Gallagher, national education consultant*
- *Brigid Hayes, National Literacy Secretariat of Human Resources Development Canada*
- *John Daniel O'Leary, Frontier College*
- *Scott Murray, Special Surveys Division of Statistics Canada*
- *Charles Ramsey, National Adult Literacy Database Inc.*
- *Linda Shohet, The Centre for Literacy of Quebec, Inc.*
- *Dorothy Silver, Learner Spokesperson for the Movement for Canadian Literacy*
- *Susan Sussman, Ontario Literacy Coalition*
- *Serge Wagner, Département des sciences de l'éducation (UQAM).*

The technical paper produced as part of this study is available from HRDC upon request and on the Internet at http://www.hrdc-drhc.gc.ca/ edd.

Series

Canadian governments are trying to achieve the most productive and cost-effective results from human resource programs and policies. Professionally conducted evaluations can help them reach that goal. They document our experiences with policies and programs that have had similar goals. They add to the "corporate memory" that helps us make still better decisions in the future.

At Human Resources Development Canada (HRDC), we have a strong commitment to continuous learning and improvement. Over the past decade, we have invested time and money in evaluating many of our programs and policies covering a wide range of human resource development issues. These have been complemented by our reviews of evaluations conducted by other governments, in Canada and internationally, in the area of human resource initiatives.

HRDC developed the "Lessons Learned" series to make this wealth of information and insight available to more people more easily. The Lessons Learned studies are a series of documents and supporting videos that synthesize what evaluations in Canada and other countries have taught us about a range of high-profile human resource policy priorities. They summarize what we know about the effectiveness of policy initiatives, programs, services and funding mechanisms.

Lessons Learned are of interest to senior managers and policy analysts in Canada's governments. Program managers, public policy researchers and other stakeholders can also benefit from understanding the lessons we have learned from past and present programs.

HRDC is pleased to announce the latest study in this series, which focuses on policies, programs and practices directed at adult literacy over the past decade, in the context of industrialized economies. The problems associated with adult literacy, for individuals and for society, were given special attention around the time of International Literacy Year – 1990. After approximately 10 years, it is time to ask what has been learned from the plans and activities that were meant to understand and address the problems associated with adult literacy, with a view to future interventions in Canada. What makes adult literacy programs successful? What factors are to be considered when designing adult literacy policies? These are some of the questions that this study attempts to address.

As a learning organization, HRDC will continue to experiment with new approaches and evaluate their effectiveness. HRDC recognizes the vital importance of the evaluation process and is committed to continuing its work in this area.

Table of Contents

1. **Introduction** 1

2. **Problems Associated with Adult Literacy** 3

3. **Adult Literacy Interventions in Canada** 5
   3.1 Adult Literacy Policies and Research 5
   3.2 Adult Literacy Programs and Practices 6

4. **Adult Literacy Lessons Learned** 9

5. **Potential Future Directions** 23

6. **References** 27

1. Introduction

The problems associated with adult literacy were given special attention around the time of International Literacy Year – 1990.

In industrialized societies, adult literacy is a public policy issue within the contexts of citizenship, human resources development, and lifelong learning. The problems associated with adult literacy, for individuals and for society, were given special attention around the time of International Literacy Year – 1990. After approximately 10 years, it is time to ask what has been learned from the plans and activities that were meant to understand and address the problems associated with adult literacy, with a view to future interventions in Canada.

This report summarizes lessons learned from policies, programs and practices directed at adult literacy over the past decade, in the context of industrialized economies. It is based on a review of studies and reports that set out the problems associated with low-level literacy skills among adults and what has been done to address those problems. The study focuses primarily on interventions that have been formally evaluated[1] with a view to including as many different types of interventions as possible (i.e. the focus has been more on breadth than on in-depth study of a particular type of intervention).

While the object of this study is extremely broad and deep, time has not allowed for an all-inclusive study. The teaching and the use of literacy skills are related to a number of other important issues, including ESL/FSL (English or French as a Second Language), "mother tongue" literacy, the teaching of reading in general (e.g. Whole Language vs. phonics), the teaching of reading in schools to children and school readiness, various literacies such as scientific, political, historical or cultural literacy, etc. However, this study focuses solely on the policies and programs related to adult literacy in the broader sense: interventions aimed at understanding and addressing problems, for individuals and for society, related to adult literacy.

[1] The term "evaluation" is used to mean studies that have formally resulted in the judgement of a policy, program or practice; however, evaluations can take a wide variety of formats: (e.g. cost-benefit analysis, impact analysis, success by any number of standards). It is important to note that the evaluation reports included are not consistent in approach or methodology; however, all are considered to be credible sources of information.

2. Problems Associated with Adult Literacy

The terms "literacy" and "adult literacy" have been defined in a myriad of ways. For purposes of this study, the definition used is that employed by the International Adult Literacy Survey (IALS) by Statistics Canada, Human Resources Development Canada (HRDC) and the Organisation for Economic Co-operation and Development (OECD):

> Literacy, as a mode of adult behaviour, is using printed and written information to function in society, to achieve one's goals, and to develop one's knowledge and potential.[2]

Literacy is fundamental to citizenship in a democracy – to informed decision making, to personal empowerment, and to active and positive participation in the local and global social community. Literacy is an essential skill for work and participation in the economy and is a foundation for basic education and lifelong learning.

The policy issue is that, in Canada as in other industrialized countries, a considerable number of adults do not have the level of literacy skills that is required for active participation in the community, the economy and in lifelong learning. According to the 1994 International Adult Literacy Survey, about 18% of working-age Canadians have extreme difficulty with reading and another 26% have the most limited of skills (OECD, Statistics Canada, and Human Resources Development Canada, 1995).

About 18% of working-age Canadians have extreme difficulty with reading and another 26% have the most limited of skills.

Problems related to adult literacy take two forms: (1) problems for people who have low levels of literacy skills and (2) problems of unnecessarily difficult and increasingly complex reading materials. Studies conclude that there are problems, for individuals and for society, associated with low literacy skill levels – problems that are personal, social, economic and political in nature.

- Most adults with acknowledged literacy problems have personal and/or learning difficulties. They also have much in common with each other. Among them, there is an increased likelihood of three characteristics: (1) learning disabilities and other reading-related problems (NCES, 1993); (2) unemployment and reliance on government assistance (Smith, 1997); and (3) low self-esteem and associated social problems (Fowler and Scarborough, 1993).

[2] *Literacy, Economy and Society*, p. 14. (OECD, 1995)

- Adults with literacy problems are reported to have two-thirds the income of other Canadians. They are twice as likely to be unemployed, and they are much more likely to receive some form of social assistance (Smith, 1997).

- It is speculated that literacy-related problems cost business and industry in terms of lost productivity, health and safety problems, training and retraining. The majority of employers – 70% – feel that they have a significant literacy problem in some part of their organization (Huget, 1997).

At the same time, some reading materials have become unnecessarily difficult, technical information from institutions and industries being an example. The levels of literacy and formal education/training demands are increasing, particularly in the workplace. High-level literacy is an essential tool in the knowledge-based economy. Those without adequate literacy skills cannot participate in the new mode of "learning a living."

Therefore, literacy-related solutions – policies, programs and practices – have taken two forms: (1) efforts to understand and address the problems that individuals face; and (2) efforts to promote plain language and appropriate readability. The interventions that have been undertaken are aimed at one or all of these contexts: literacy for citizenship and personal empowerment, literacy for work, and/or literacy for lifelong learning. This report focuses on the lessons learned as they relate to efforts to address the literacy problems that adults face.

3. Adult Literacy Interventions in Canada

Interventions to address adult literacy have fallen into three categories: (1) policies that support research, partnerships, information dissemination and public education; (2) programs such as workplace or family literacy programs; and (3) practices or strategies, typically developed on a pilot or demonstration basis within the education/training context.

3.1 Adult Literacy Policies and Research

At the national level, adult literacy policies are linked to various problem areas such as unemployment, dèclining industrial productivity, dependence on social assistance, health and wellness of Canadians, youth unemployment, and barriers to lifelong learning. Policies related to adult literacy have been shaped by three factors:

- the changing understanding of what "literacy" is;
- the two dimensions of the literacy problem – individuals with low skill levels and reading demands that may be inappropriately difficult; and
- jurisdictional responsibilities and priorities.

Adult literacy policies are linked to various problem areas such as unemployment, declining industrial productivity, dependence on social assistance, health and wellness of Canadians, youth unemployment, and barriers to lifelong learning.

Public policies related to adult literacy in Canada have largely supported: (1) researching the nature of adult literacy; (2) promoting the values of literacy through public education campaigns; (3) developing delivery models and materials; (4) implementing plain language initiatives; and (5) encouraging the non-governmental sector to deliver programs.

Research, and the policies supporting it, has been successful in improving our understanding of the nature and extent of the adult literacy problem. Large amounts of research and analysis have resulted in a good understanding of the target population – adults for whom literacy skill levels are a problem. The 1994 International Adult Literacy Survey (IALS) and the resulting analysis papers have provided detailed information about the characteristics of adult literacy problems in general and for such specific populations as youth, seniors, working and unemployed adults, and social assistance recipients. From research, it is now possible to characterize those who have, or are likely to have, literacy problems by age, gender, geography, education level, first language and other identifiers (HRDC, 1996). Most adults with low literacy skills have a great deal in common: overall literacy levels, educational and vocational histories, social-emotional difficulties, expressed needs and, potentially, degree of responsiveness to literacy instruction in adulthood (Fowler and

Scarborough, 1993). As a result, it is possible to target various groups with appropriate adult literacy policies, programs and practices.

Through research, as well, a good understanding of the context-specific literacy continuum – both of skills that individuals possess and literacy demands in contemporary society – has been developed (NLS, 1995). In the late 1980s, literacy was considered to be an "either/or" attribute – either a person could read adequately or could not. In the 1990s, we have come to see literacy on a continuum of both the levels and types of skills an individual possesses and the societal context of increasing and changing literacy demands. Research has provided much understanding and direction; however, the gap between research and practice in all literacy-related programs and practices is a significant barrier to policy development, implementation and analysis.

Research and policies have not supported the development and delivery of ongoing, targeted programs by the formal education/training system within Canada. In the absence of a concerted public outcry about the problem of adult literacy, governments and policymakers are most likely to allocate resources to research and public awareness of the issue. That adult literacy is still a recognized public policy issue can be attributed to the National Literacy Secretariat (NLS) and its partners. An independent evaluation found that the NLS's support played an important role in stimulating research and advocacy work done on adult literacy (HRDC, 1995).

3.2 Adult Literacy Programs and Practices

Adult literacy programs typically take the form of teaching/learning programs for individuals.

Adult literacy programs typically take the form of teaching/learning programs for individuals. Practices and strategies related to adult literacy take such forms as specific reading materials, teaching strategies and public relations campaigns.

Programs for teaching literacy skills use paid and volunteer staff in community and/or institutional settings with various approaches and results. Programs are offered within the context of the public education system as well as by non-governmental organizations (NGOs) and community agencies. As an education and training issue, literacy is the responsibility of the provinces and territories; and little research is available about the effectiveness of provincial/territorial literacy education programs. However, some individual programs – offered by NGOs, other educational institutions and other governmental organizations (such as those within the justice system) – have been evaluated.

As an intervention, the development of appropriate practices and strategies to provide remediation and to reduce literacy demands appears to have been the most successful. As a result of innovations and pilot projects – typically in isolated environments – we know how to design and deliver quality programs in general and for particular adult groups. We know both who to target and how to implement programs that address their needs and circumstances: offenders, families, employed and unemployed workers, adult upgrading students, adults with learning disabilities, and others.

In addition, through a plain language initiative and through support to agencies wanting to reduce literacy demands, more and more materials are written or rewritten using clear language and consideration of the target audience. Plain language initiatives – those of the federal government, the Canadian Bar Association, the Consumers Association of Canada, and the John Howard Society – appear to have had a positive effect in reducing the literacy difficulties in legal, health-related and government documents, but the actual extent is not known.

Plain language initiatives appear to have had a positive effect in reducing the literacy difficulties in legal, health-related and government documents.

Reducing literacy demands has been easier than reducing the number of adults with low literacy skill levels. Regardless of the measures used – from such proxies for literacy as grade-level achievement to demonstration of actual literacy tasks – the number of adult Canadians with literacy-related problems has not been reduced. Despite numerous policy and program interventions, literacy-related problems persist.

4. Adult Literacy Lessons Learned

Lesson 1 **Adult literacy programs benefit both individuals and society, but these benefits have not been fully realized due to insufficient levels of public interest and political support.**

Where they exist, adult literacy programs can benefit both individuals and all of society: families, employers and industry, and education/training institutions (Barker, 1991; Padak and Rasinski, 1997). When adults do engage in adult literacy teaching/learning programs, most acquire an increased level of literacy skills. For learners, there is a long list of potential benefits from literacy programs, such as improved self-confidence, better parenting, employment opportunities and community leadership for some (Alamprese and Kay, 1993; Barker, 1991; NIL, 1995; Padak and Rasinski, 1997; Smith, 1997); however, the nature and extent of these impacts is not well known or documented. In addition to benefits from adult literacy programs in general, there are specific benefits from family literacy and workplace literacy programs.

When adults do engage in adult literacy teaching/learning programs, most acquire an increased level of literacy skills.

From family literacy programs, learners most often mention that they have experienced improvements in basic skills, self-esteem, problem solving, involvement in community affairs, parenting skills, family relationships and their children's willingness to learn (NIL, 1995). Adults and children in family literacy programs report increased and/or improved attitudes about education, reading achievement, writing ability, math and science knowledge. Adults report increased knowledge about parenting options and child development, and enhanced employment status or job satisfaction (Padak and Rasinski, 1997). Through family literacy programs, families learn to value education. They become more involved in schools, and this leads to better achievement for children. Families become emotionally closer, read more and engage in more literate behaviours at home. Society benefits as literacy achievement can in turn break cycles of economic disadvantage. In particular, family literacy programs positively affect several major social problems: (1) nutrition and health problems; (2) low school achievement and high school dropout rates; and (3) teen parenting, joblessness, welfare dependency and social alienation (Padak and Rasinski, 1997).

From workplace literacy programs, individuals experience many benefits:

- increased or enhanced basic skill levels, self-confidence and self-esteem, interpersonal and workplace communications, attitudes toward continuing education, job performance, and motivation;

- lessened apprehension about learning new skills, acquired confidence in self-directed learning, and changed attitudes toward education in general; and
- increased ability to cope with change, confidence in co-workers, and interest in an industry (Barker, 1991).

According to employers, "graduates" from workplace literacy programs are more assertive, confident and articulate; their work habits and abilities improve considerably; and they are generally more willing to initiate positive interactions with co-workers and customers (Alamprese and Kay, 1993). According to Barker (1991), the benefits of workplace literacy programs for employers and industries include:

- a system for continuous workforce upgrading;
- improved communications with employees;
- awareness of links between basic skills and job performance;
- awareness of skill deficits of employees;
- a ripple effect of graduates who promote skills upgrading;
- awareness of public and commercial education services;
- increased efforts at plain language in both written and verbal communications;
- sensitization to needs and worries of employees; and
- successful partnerships with educational institutions and government.

For educational institutions, planned and unanticipated impacts of literacy programs have included: (1) the development of appropriate adult literacy or workplace basic skills curriculum; (2) an enhanced reputation for innovation and flexibility; (3) cultivation of new partnerships and new funding; (4) a pool of instructors trained for customized adult education programs; and (5) enticement of adults to register in other courses (Barker, 1991).

In summation, for each and every stakeholder group, outcomes of interventions – policies, programs and strategies aimed at addressing adult literacy problems – are typically positive. Knowing this, however, has not resulted in a concerted national or pan-Canadian initiative to realize these benefits. Evidence from the ABC CANADA public education campaign, through magazine ads and the Peter Gzowski golf tournaments (ABC CANADA, 1997), reveals that the public is increasingly aware of the importance of literacy and supportive of "adult illiteracy" as a charitable

cause. While there is no evidence of substantial growth in the size or number of programs using volunteers, individuals do continue to come forward to volunteer as tutors and literacy advocates. However, the support appears to end there, with no great outpouring of support for other policy alternatives, such as increased spending on adult education. As a result, considerable amounts of adult literacy resources go to research and public education (HRDC, 1995), but few dedicated resources have been directed at modifying the current education and training system to accommodate adult literacy in a meaningful way.

In the meantime, interventions have not convinced adults with low literacy skill levels that adult literacy programs will address their problems – literacy and/or related problems (OECD, Statistics Canada and HRDC, 1995). Many individuals with low literacy skill levels do not consider that they have a problem. This is clearly reflected by participation rates in literacy programs, and this has sweeping implications for policy implementation. Many of the most needy do not attend adult literacy programs; and if they are to be reached, either significant new funding will be required or priorities will need to be set (Venezky, Sabatini, Brooks and Carino, 1996).

Many individuals with low literacy skill levels do not consider that they have a problem. This is clearly reflected by participation rates in literacy programs.

Lesson 2 Experience suggests how to design and deliver quality adult literacy programs, but conditions do not always exist to allow that to happen consistently or systematically.

There are some common elements that comprise good practice in adult literacy programs (Boivin, 1993; De Bruin Parecki, Paris and Seidenberg, 1996; Marshall and Selman, 1992; Ziegler, 1996). Among them are trained instructors; non-threatening learning environment; adult-oriented materials and approaches to teaching and evaluation; and individualized instruction. Quality literacy programs are flexible and able to accommodate different skill levels and personal goals. They provide support services and linkages to other service providers. Instruction is focused on the interests of the learners, emphasizing life skills and contextual skills. In effective programs, issues of access, child care, transportation, community and cultural orientation, and personal meaningfulness are considered (De Bruin Parecki, Paris and Seidenberg, 1996). The strongest predictors of student retention and attendance are the presence of support services such as counselling, instruction during the day, and the type of learning environment – a learning lab or independent study in addition to classroom learning (Ziegler, 1996).

Quality literacy programs are flexible and able to accommodate different skill levels and personal goals. Also, issues of access, child care, transportation, community and cultural orientation, and personal meaningfulness are considered.

Programs that offer more than just reading and writing instruction appear to be most successful. Literacy instruction is often more effective when it is combined with teaching practical skills (Eisemore,

Marble and Crawford, 1998). Teaching materials should reinforce all aspects of learners' experiences – home, work, community. Culturally relevant teaching and support materials should be used, and instructors should assess materials for cultural bias (Marshall and Selman, 1992). Context-specific reading materials – workplace reading tasks in workforce training, for example – are the most successful (Phillipi, 1987).

The variety of programs is virtually limitless, with various combinations of paid and volunteer staff, formal and non-formal design, individual and group instruction, flexible and rigorous learning management. There is no "one way" to deliver literacy instruction, and variety in programs and approaches is important (HRDC, 1999).

Lesson 3 Adult literacy programs aimed at specific target groups appear to have better results.

Some types of programs have more appeal to and/or success with adults who have literacy problems. For example, parents are far more likely to persist in family literacy programs than in other types of adult literacy programs (Padak and Rasinski, 1997). Employees are more likely to participate in programs if training occurs during normal working hours (Conference Board of Canada, 1992). Workers are more inclined to participate in skills upgrading programs while they are employed rather than unemployed, because of the stresses associated with unemployment (Barker, 1991).

Program goals are easier to define for more targeted, "contextualized" programs, such as family literacy or workplace programs.

Different program and teaching approaches are favoured for different target populations; and targeted programs are the most appropriate and effective (Ziegler, 1996). Program goals are easier to define for more targeted, "contextualized" programs, such as family literacy or workplace programs. The practicality of such programs is also appealing to funders (Ziegler, 1996). Targeted programs are motivating because of a direct relevance to the learner's situation – for example, the promise of a job, a promotion or some other recognition. The amount of time needed for skill improvement may be decreased by half when targeted programs use materials that learners use in everyday work (Ziegler, 1996). It has been concluded that the impact of literacy programs can be improved with better targeting: for offenders, families, employed and unemployed workers, adult upgrading students, adults with learning disabilities, and others.

Programs for Offenders and Ex-offenders

According to research related to offenders and ex-offenders (Newman, Lewis and Beverstock, 1993), an ideal program in prison literacy: (1) educates broadly; (2) is governed for the sake of the learners; (3) makes

prison life more livable; (4) is cost-effective; (5) improves quality of life; (6) has a new-reader's library; and (7) makes appropriate use of educational technology. Offenders have a different preferred learning style, preferring a hands-on approach rather than the more passive, visual methods practised in schools. Prison education programs should be more closely integrated with programs on social skills, substance abuse, anger management and family violence.

Family Literacy Programs

Successful family literacy programs may be found on a continuum from traditional delivery, skills and materials to being responsive to the special needs of the participants. Programs offering more than just reading and writing instruction appear to be more successful. Issues of access, child care, transportation, community and cultural orientation, and personal meaningfulness need to be taken into consideration (De Bruin Parecki, Paris and Seidenberg, 1996).

Workplace and Workforce Literacy Programs

Among the elements of a successful labour-based workplace literacy program for workers (Connon Unda, 1995) are inputs such as appropriate time-tabling; evaluation tools and processes guided by labour goals; good instructors; committed participants; committed management and effective support for participants and instructors; a wide variety of learning materials; and effective organizational links. Additionally, processes and practices in successful labour-based programs may include:

- reliance on non-prescriptive success indicators;
- respect for autonomy and diversity;
- manageability within ongoing work constraints;
- absence of competition from other workplace deliverers;
- appropriate learner–instructor ratio;
- respect for learners/workers;
- access for the most in need;
- excellent initial and follow-up practitioner training;
- participatory and continuous process of evaluation at all levels – project, program and classroom;
- celebration of achievements; and
- detailed program documentation.

Workers need to be involved in all phases of program development, which requires an atmosphere of respect, ownership, flexibility, and an open labour–management relationship that literacy practitioners cannot always affect or influence. All stakeholders – from workers to top administrators – need to buy in to the goals and methods, which is especially difficult to achieve where different interests are at stake. Key advice to educators is to act as "consultants" and guide rather than direct; and to find the right combination to unlock the particular organization, but not compromise on what it takes to run a quality program (NIL, 1993). Key factors identified for the success of workplace literacy management–labour partnerships are respect, convergence of respective goals and expectations, clear roles and responsibilities, significant contributions of each, and true collaboration in activities such as task analysis (Alamprese and Kay, 1993). According to Marshall and Selman (1992), among the other elements that contribute to the success of workplace literacy programs are:

- regularized positions for instructors;
- learner buy-in;
- written policies and procedures;
- individualized assessment and instruction;
- proper classroom space;
- counselling services;
- efficient administration;
- job descriptions for instructors and a performance appraisal system;
- knowledge of the staff in the workplace;
- orientation for instructors; and
- ongoing data collection for program evaluation.

In the context of a labour adjustment program, an effective literacy program treats potential participants as intelligent adults who are interested in doing something for themselves and their families.

Programs for Unemployed Workers

In addition to programs for employed workers, there are successful models for unemployed workers. In the context of a labour adjustment program (Fish, Food and Allied Workers, 1996), an effective literacy program treats potential participants as intelligent adults who are interested in doing something for themselves and their families. It is provided by an organization that the former workers trust to defend their interests. In addition, it:

- encourages a sense of local ownership by, for example, putting control in the hands of union representatives and community volunteers;
- makes attendance voluntary;
- starts at where people are and tailors instruction to individual needs and interests;
- collects evaluation data from the outset;
- provides a friendly and relaxed atmosphere with flexible hours;
- engages instructors who have the same background and status as the participants;
- uses a variety of techniques to encourage learning; and
- provides informal support and counselling for personal and family problems.

Classroom-based Adult Basic Education Programs

Some programs are offered in the context of upgrading for further education or training. According to Hambly (1998), an effective adult upgrading or basic education (ABE) classroom-based program has the following characteristics. Instructors engage learners in the examination of their relationship to learning rather than simply seeing themselves as teaching a set of de-contextualized skills. Instructors see themselves as testing and refining the developing knowledge base. A decision that an adult learner is unable to progress is not made on the basis of attempting instruction through only one model. Classroom instruction is participatory, and involves cooperative learning to build a sense of community within the classroom. Both traditional and non-traditional learning strategies are used. Caution is exercised when using employment gains as a rationale for program development or as a criterion for evaluation. According to Marshall and Selman (1992), literacy teachers accommodate various learning styles, conduct progress checks, acknowledge student achievement, foster the development of independent learning strategies, and acknowledge the learner's prior knowledge and experience.

According to Boivin (1993):

- learners should be grouped according to age, similar life experiences and learning goals;
- follow-up of each learner should be regularized;

- classes should be open and flexible, adapting to learners' schedules outside literacy training; and

- learners' objectives and motivations should be reviewed after establishing a trust relationship.

Programs for Adults with Learning Disabilities

With regard to programs for adults with learning disabilities, research results indicate that interest-driven reading is key to the development of high literacy levels. Development is augmented by avid reading in a content area of passionate personal interest along with systematic decoding instruction; and reading about a favourite subject enhances depth of background knowledge and enables practice, fostering development of fluency and increasingly sophisticated skills.

In short, from the lessons learned, it is possible to develop and implement model programs for many target populations. These observations are based on evaluations of existing programs, but it is important to note that few programs appear to have been formally evaluated, and evaluation reports for some types of programs have not been located, if they exist. Targeted programs are typically offered in an isolated and ad hoc fashion, existing as long as "champions" are there to sustain them.

Lesson 4 Barriers facing adults in need of literacy upgrading limit their capacity to enter and remain in literacy programs.

Adults can and do learn to read, but they require time and individualized attention (Ziegler, 1996). Regardless of form or format, literacy instruction does promote literacy acquisition. Age is not a barrier to acquiring literacy. Adults are as able to acquire literacy as children but it takes longer; they may acquire fluency more slowly than children (Ziegler, 1996). A substantial investment of time is necessary for a learner to significantly increase literacy skills. The best way to maximize learning time is to extend it, through out-of-class practice, and this is most likely to occur if the instruction is keyed to materials and situations which the client encounters daily and needs to master. Increasing hours of instruction is not sufficient to assure increased skill development. The most effective instructional methods and learning environments are likely different for different kinds of learners. Literacy programs – using volunteer tutors and/or within formal classrooms, workplace and family programs – have enabled some to improve their literacy skills.

However, programs to provide literacy instruction and skills upgrading have had mixed success. In general, they have not been successful in recruiting and retaining students. Most adults with low-level literacy do not enrol in literacy programs. Estimates of participation rates for targeted

populations range between 6% and 10% of those who could or should be in literacy programs.

One reason for low participation rates is barriers to access and accommodation in teaching/learning programs combined with the associated problems of unemployment, poverty and disenfranchisement (NIL, 1995; NLS, 1995; Smith, 1997). They include:

- lack of appropriate, accessible education and training programs;
- lack of financial resources;
- lack of support systems, including child care and transportation;
- unsuitable living conditions, including poor health and nutrition, and inadequate housing;
- personal circumstances and attributes, including stress and low-self esteem;
- issues of violence, abuse and addictions;
- need for eyeglasses or hearing aids; and
- discrimination based on race, class, gender and ability levels.

A second reason is related to learner perceptions of the teaching programs themselves. This might include instructional approaches, settings and facilities, testing procedures, teaching materials, and/or time frames that are inappropriate or inadequate from the individual "learner" perspective.

A third reason for low participation rates is a lack of awareness or agreement that low literacy skill levels are either "a problem" or "the problem" for a large number of individuals. The more "real" problems for some may be related to social or economic disadvantage, physical and/or learning disabilities, inequalities based on gender or ethnicity. Many of those adults who have low levels of literacy skill do not consider that they have a problem (HRDC, 1996).

A fourth reason is the nature of programs intended to assist those in need of remediation (i.e. problems for learners created by strict funding guidelines and/or time limitations). It would make sense to remove or circumvent these barriers for learners. Some barriers have been partially addressed; for example, public education and advocacy efforts of the NLS and its partners have reduced the low self-esteem of learners, lack of past success in school and lack of awareness (NLS, 1995).

For adults with low-level literacy skills, there are both barriers to participation in programs and barriers to completion. Many individuals

Among the reasons given for "dropping out" of literacy programs are previously acquired negative attitudes toward learning, lack of motivation, work and family responsibilities, and elements of program delivery.

who begin literacy remediation programs do not complete their program of study and the number of learners who are unsuccessful for whatever reasons is high (Ziegler, 1996). The dropout rate in adult literacy programs is very high, and although few actual statistics are kept, the following have been recorded: 25% in Quebec (Boivin, 1993) and 60% in Vermont (Dickinson, 1996). Among the reasons given for "dropping out" of literacy programs are previously acquired negative attitudes toward learning, lack of motivation, work and family responsibilities, and elements of program delivery such as inappropriate materials and/or lack of learner involvement (Boivin, 1993; Dickinson, 1996; Ziegler, 1996).

While program outcomes are largely positive, there may be short-term negative impacts for learners that have to do with changing the power in established relationships. In some families and employment situations, the balance of power is "disrupted" as a learner moves from a position of total dependence to one of self-reliance through the new-found ability to make informed choices (Barker, 1991).

For different, sometimes unknown reasons, programs and practices do not result in positive outcomes for learners. One adult basic education (ABE) study (Venezky, Sabatini, Brooks and Carino, 1996) concluded that:

- no examples of learning breakthroughs were found in the three individual case studies they conducted;
- all the learners struggled to advance in basic skills, particularly in writing; and
- the teachers were confronted with a wider range of abilities in their classrooms than they could handle effectively and had little, if any, diagnostic information to guide their individual instruction.

These researchers concluded that allowing each student to set his or her own instructional goals is a democratic approach to adult education, but it was not an effective way to use limited instructional resources. More restricted program designs, with fixed sets of skills offered at specified times, would be a more effective approach for adult basic skill education (Venezky, Sabatini, Brooks and Carino, 1996).

There are a considerable number of acknowledged problems with teaching/learning programs. Some examples are unstable funding, untrained personnel and limited accountability. Suggestions most commonly made by program staff and researchers for improving programs include the need to increase program funding, hire more staff, expand learner participation in guiding the program, arrange for good child care, and improve the assessment and documentation of learners' progress (NIL, 1995). Suggestions made by funders and sponsors include a pressing need to demonstrate accountability through evaluation (HRDC,

1995). As well, paid and volunteer teaching/tutoring staff have unmet and ongoing learning needs (Hambly 1998; NCAL, 1993). With regard to learning technologies, levels of staff expertise are inadequate, and there is a notable lack of training, information about computer technology or effective uses of technology. Studies indicate a major need for general staff development – high quality, multi-content, hands-on, and ongoing (NCAL, 1993). In terms of training, volunteer tutors need initial and ongoing training, extra training as they take on new responsibilities, and links with specialists who can serve as consultants. Tutors need to learn about the adult education sector and about the variety of ways of offering adult literacy instruction; and they should recognize that their efforts have an impact on the learner's life and future aspirations (Hambly, 1998). Corrections-specific training is not generally provided to teachers of offenders, so they are disadvantaged in dealing with prison-specific problems (NCAL, 1993).

Lesson 5 It is important that adult literacy learners have a say in policies and programs addressing their needs.

To fully realize the benefits of adult literacy programs for individuals and for society, the barriers to participation and completion must be systematically removed or circumvented, and the acknowledged problems with programs must be addressed. To do this, an important strategy is to involve learners in decision making about the programs and policies; however, of those adults who recognize their own literacy problem, most are not in a position to advocate on their own behalf. They do not have the resources or the sense of personal empowerment to engage "the system" in solving their literacy problems. Various advocacy groups work on their behalf – NGOs that are concerned with poverty, adult education and lifelong learning, unemployment, public health, crime, educational and social disadvantage in Canadian society.

A very small number of actual learners, with assistance from government and NGOs, have been able to advocate for themselves. The majority of students in literacy programs demonstrate a strong commitment to learning, a keen understanding of the issues that affect their lives, and a willingness to become involved in making positive choices for themselves and their families (Smith, 1997). Learner participation in decision making is a must (MCL, 1994). To increase success rates, interventions should focus on the customers and seek to meet their needs (NIL, 1995).

One U.S. lesson with direct applicability to Canada is that an effective jurisdiction-wide literacy system is not only results-oriented and quality-driven, but also customer-focused. Agencies seeking to build effective state-wide literacy systems must begin with a focus on the customer – the adult learner – and use their goals and their strengths to help define the

Agencies seeking to build effective state-wide literacy systems must begin with a focus on the customer – the adult learner.

desired outcomes more accurately (NIL, 1995). Positive results for a client will be possible only if all levels of human resource and economic development initiatives are networked with the adult literacy system. Adult literacy systems do not exist in a vacuum, but are one piece of a puzzle to help governments address multiple systems and overlapping needs. It is yet to be realized that multiple systems are all serving the same client and these systems must be networked together (NIL, 1995).

Lesson 6 While evidence suggests considerable advantages in using learning technologies in adult literacy programming, some question their effectiveness and appropriateness.

While there is still resistance and questioning about the effectiveness of using technology among some providers, the overall level of interest in using technology is reported to be high. On-line technologies are not yet being used by the majority (Hopey, Harvey-Morgan and Rethemeyer, 1996). Studies report that cost, training, inappropriate instruction, integration and access are problems (Millar, 1996). Inadequate availability of technology means that most learners who do have access have a limited amount of time to use the technology. Many learners have no access whatsoever, and few learners have access to anything approaching the latest technology. Lack of financial resources means that, while many programs are reasonably able to address their administrative needs, most do not have the funds to purchase the hardware and software needed to provide their students with adequate computer access.

The use of learning technologies presents challenges. There is evidence of higher productivity and more positive attitudes to learning from students who are using technology. As well, there is evidence of increased output and greater understanding of what producing written text involves, increased participation by learners, and higher levels of enthusiasm and interest using learning technologies (Victoria University of Technology, Australia, 1998). The advantages of using any computer software with adult students are that: (1) learners acquire basic computer skills; (2) computers give students the privacy they may desire; (3) computers are prestigious for the programs and they attract more students; and (4) computers provide fast feedback for each student. However, there is no evidence that computers result in dramatic achievement gains, improved attitudes, increased self-esteem, individual content, control or flexibility. Overall, no type of software has been shown to be particularly more advantageous (Millar, 1996).

In a broader application, information and communication technologies may be valuable (Hopey, Harvey-Morgan and Rethemeyer, 1996; NCAL, 1993) in:

- lessening the isolation that many adult literacy providers and students experience;
- increasing the communication between staff and students within and between programs;
- increasing access to high quality materials and current resources and information;
- streamlining administrative and reporting processes;
- developing a centralized "clearinghouse" of information and resources;
- maintaining information and tracking funds;
- matching learners to support services; and
- exploring innovative instructional and staff developmental approaches.

Adult literacy programs are somewhat behind in the adoption and development of technology resources; and economic considerations remain a major impediment to technology use in adult literacy programs (Elmore, 1997). Technology is not being exploited because: (1) much of the software lacks creativity; (2) products are geared toward children instead of adults; (3) few literacy providers have sufficient technology for broad sustained use; (4) staff and volunteers have limited knowledge and training in the use of technology as a teaching tool; and (5) consumer electronics and broadcast technologies are surprisingly underused in adult education (NCAL, 1993).

Lesson 7 More systematic evaluation of adult literacy policies, programs and practices is needed to increase accountability and to improve the knowledge base in the field.

Consistent evaluation would contribute to the systematic planning, development and accountability of all types of adult literacy interventions in the future (Eisemore, Marble and Crawford, 1998). In this attempt to gather evaluation studies, it became clear that most programs, policies and practices have not been formally evaluated. Among the many reasons for this is an absence of recognized quality standards for literacy programming. For example, employers, employees, educational institutions and various levels of government have yet to agree on the measures of success of quality workplace literacy training (Barker, 1991). As well, the current lack of comparability of results of programs makes it difficult for practitioners or researchers to confidently identify characteristics associated with effective practice (Ziegler, 1996).

While there is no "one way" to evaluate programs, the results of studies reveal some basic principles for accountability and good program evaluation. These principles should focus on:[3]

- measuring results or impacts;
- matching services to clients' needs;
- providing continuous improvement, accountability and coordination;
- ensuring centralized databases and compatible technologies;
- linking programs to provincial and national goals;
- examining the concept of a "one-stop shop" with multiple access points and integrated service delivery; and
- identifying commonalities and best practices.

A national study is currently under way in the United States on the instructional methods and organizational conditions that are associated with adults' acquisition of reading skills as a result of their participation in ABE programs. Utilizing a pre and post follow-up design, this study is collecting data from several hundred adults enrolled in ABE programs across the United States through 2002. The study team is examining the extent to which adults' attendance in ABE, the type of reading instruction they receive, and the type of program services offered, affect their acquisition of reading skills, development of self-efficacy and social support networks, uses of literacy outside class, and their changes at work, at home and in the community. The study's results are intended to inform adult education state policy and local practice in the United States with regard to the criteria for effective instructional practice in reading and the operation of ABE programs.[4]

Documenting effective practices requires systematic development of research and technical capacity to serve the community of literacy providers (Eisemore, Marble and Crawford, 1998). A performance management, reporting and improvement system is a powerful tool to change paradigms, change systems, revise policies and transform processes – all with the goal of wise investment of public funds to change lives for the better (NIL, 1995). Undertaking this study has led to the conclusion that literacy policies, programs and practices have not been consistently evaluated, and assistance is needed with this for the future.

---

3 For more information, see NIL (1995).

4 This study is being conducted by Abt Associates Inc., with funding from the U.S. Department of Education.

5. Potential Future Directions

From the analysis of evaluation and research reports and from the lessons learned, potential future directions emerge.

First, descriptions of good practice and the indicators of quality can be found for all program elements and types; however, this information is in many different places. Although it is quite possible to set out the principles of good practice in teaching literacy skills to adults – including the preparation of teachers, materials used, learning technologies and learner involvement – this has not been done in a coordinated way. This makes the development and evaluation of programs both complex and difficult. A comprehensive, consensus-based set of guidelines for good practice could be developed for both planning and evaluation purposes, and begin to ensure equitable access to effective and efficient adult literacy programs for all Canadians.

Second, as adult literacy is not a discrete issue, it must be embedded in most social policies. A large number of adults seeking literacy instruction today present limited reading skills which reflect a more generalized learning problem and/or the motivational and educational disadvantages of a history of failure and a lower socio-economic status. Evidence suggests a cohort of literacy-disadvantaged persons who have common characteristics, including low literacy skill levels, low income, low social status, learning disabilities and other disadvantages. There are groups within Canadian society that have a greater incidence of low-level literacy skills among adults – for example, First Nations, offenders and people living in poverty. It is impossible to disentangle the multiple problems contributing to and stemming from low-level literacy. Hence, future efforts should build on this knowledge and result in effective targeted programs.

Evaluation of policy initiatives reinforces different jurisdictional roles and responsibilities. It has been concluded that there are different roles for different levels of government, and a demonstrated need for continued federal intervention in literacy (HRDC, 1995). NLS support for research and advocacy, and other HRDC initiatives in support of learners through Employment Insurance (Part II) and the designated equity-seeking group policies, are a necessary complement to the actual provision of programs by the provinces and territories which have jurisdiction for education and training. The federal government has demonstrated leadership in adult literacy, but much remains to be done (HRDC, 1995; NCES, 1993). Suggestions for the federal government from a 1995 evaluation of the NLS included:

- more work on preventing duplication in projects;

- more work on distribution of materials and research findings;
- more involvement with projects when they are under way to ensure quality;
- exploring the establishment of a national network for resource material and information;
- sponsoring more regional and national meetings so that information can be shared;
- publishing a newsletter; and
- taking on more of a "superagency" role, operating across federal departments to improve coordination, consultation and assistance.

Many of these recommendations have been implemented, but not yet evaluated. For example, good information dissemination has been judged to be critical (HRDC, 1995); and financial support for the National Adult Literacy Database reflects the recognition of that reality. Partnerships and flexibility are critically important (HRDC, 1995); and partnerships between governments, with NGOs, with business and labour, and with education providers have contributed to positive policy outcomes. Despite this, however, no concerted effort involving all government jurisdictions has been made to reduce the number of individuals with literacy-related problems.

Third, the lessons learned should be addressed as challenges. Leadership and commitment are needed to ensure that, in the coming years, the following goals are met:

- The benefits of adult literacy programs are fully realized for individuals and for society at large.
- Effective and efficient adult literacy programs are designed, delivered and evaluated consistently and systematically.
- Learning technologies are used appropriately and effectively in adult literacy programs.
- Targeted programs for those in most need are designed and delivered in an effective, efficient and equitable manner.
- The barriers, for adults, to participation in and completion of programs are addressed and overcome.
- Learners are involved in all interventions intended for them in a coherent, coordinated and effective manner.

- Policies, programs and practices are systematically evaluated in order to demonstrate accountability and increase the knowledge of the field.

These lessons are based on what has been learned to this point, but further research is needed. An extensive literature review revealed large numbers and varieties of policies, programs and practices – international, national and provincial policies; education and public relations programs; research projects; teaching and evaluation strategies. Some of these interventions had been formally evaluated, and specific lessons are drawn from those evaluation studies. There are many interventions that have not been researched or evaluated; many studies that have been conducted in an industrialized-economy context but not in Canada; and much that is simply not known. At this point, it does not appear that such critical issues as the following have been evaluated:

- provincial/territorial literacy education policies and programs;
- the actual effects or impacts of programs on learners;
- the means by which to encourage potential learners to join programs (i.e. the rewards to improved literacy skills for adults); and
- the effects and effectiveness of plain language initiatives.

The intention of this report has been to set out what has been learned from studies of interventions aimed at adult literacy in the context of literacy for citizenship and personal empowerment, work and lifelong learning. The inclusion of studies was dictated by the resource and time constraints of this study, by availability, and by the validity and reliability of the research. Details of various interventions and of the evaluation studies are found in the technical report which is available from HRDC upon request and on the Internet at http://www.hrdc-drhc.gc.ca/edd.

These "lessons learned" are from the view of policymakers and academics for whom the outcomes of this report can inform policy development and analysis. These lessons can be used for (1) the development and analysis of policy, (2) the planning and implementation of programs, and/or (3) the design and evaluation of practice. Each lesson learned presents an important opportunity to enhance equitable access to and supports for quality lifelong learning for all Canadians.

6. References

ABC Canada (1997). *Are We Meeting Canadian Literacy Needs? A Demographic Comparison of IALS and LEARN Research Respondents*. Toronto: ABC Canada.

Alamprese, J. and Kay, A. (1993). *Literacy on the Cafeteria Line: Evaluation on the Skills Enhancement Training Program*. Washington: U.S. Food and Beverage Workers Union Local 32 and U.S. Department of Education.

Barker, K. (1991). *An Impact Study of AVC Edmonton's 1990 Job Effectiveness Training Program at Stelco Steel*. Edmonton: Alberta Vocational College.

Boivin, C. (1993). *Identification des causes de départ et d'abandon au programme d'alphabétisation: Enquête effectuée auprès des adultes inscrits en alphabétisation 1991-1992*, Alma: Centre de lecture et d'écriture (Clé). Québec: ministère de l'Éducation du Québec.

Conference Board of Canada (1992). *Basic Skills – Basic Business*. Ottawa: Author.

Connon Unda, J. (1995). *Pilot Evaluation Project Report: B.E.S.T.* Toronto: Ontario Federation of Labour.

De Bruin Parecki, A., Paris, S., and Seidenberg, J. (1996). *Characteristics of Effective Family Literacy Programs in Michigan*. Ann Arbor: University of Michigan.

Dickinson, J. (1996). *Factors Affecting Goal Completion of Adult Basic Education Students in the Northeast Kingdom of Vermont*. Lyndonville: Lyndon State College.

Eisemore, T., Marble, K., and Crawford, M. (1998). *Investing in Adult Literacy: Lessons and Implications*. Washington: The World Bank, International Literacy Institute.

Elmore, J. (1997). *Adult Literacy, Technology and Public Policy: An Analysis of the Southeastern United States Region*. Philadelphia: National Center on Adult Literacy, University of Pennsylvania.

Fish, Food and Allied Workers (September 1996). *A Place of Hope, a Positive Response to the Fisheries Crisis*. Ottawa: National Literacy Secretariat.

Fowler, A. and Scarborough, H. (1993). *Should Reading-Disabled Adults Be Distinguished from Other Adults Seeking Literacy Instruction? A Review of Theory and Research.* Washington: U.S. Department of Education and National Center on Adult Literacy.

Hambly, C. (1998). *Behaviour and Beliefs of Volunteer Literacy Tutors.* (Working Paper No. 3). Montreal: Centre for Literacy, Working Papers on Literacy Series.

Hopey, C., Harvey-Morgan, J., and Rethemeyer, R. (1996). *Technology and Adult Literacy: Findings from a Survey on Technology Use in Adult Literacy Programs.* Philadelphia: National Center on Adult Literacy.

Huget, S. (1997). *B.C. Workforce Education Initiative – A Proposal to the National Literacy Secretariat.* Victoria: The B.C. Workforce Literacy Advisory Council.

Human Resources Development Canada (1999). *Adult Literacy "Lessons Learned" Project, Technical Report.* Ottawa: Evaluation and Data Development, HRDC.

Human Resources Development Canada (1996). *Reading the Future: A Portrait of Literacy in Canada.* Ottawa: Author.

Human Resources Development Canada (1995). *Evaluation of the National Literacy Secretariat.* Ottawa: Evaluation and Data Development, HRDC.

Marshall, S. and Selman, M. (1992). *Program Evaluation of Two Adult Basic Skills Workplace Programs.* Vancouver: Literacy BC and Open Learning Agency.

Millar, D. (1996). *Executive Summary of the Use of Educational Software in Adult Literacy Programs: A Comparison of Integrated Learning Systems and Stand-Alone Software.* Ottawa: National Literacy Secretariat.

National Center on Adult Literacy (October 1993). Adult Literacy and New Technologies: Tools for a Lifetime. *NCAL Connections.* Philadelphia: University of Pennsylvania.

National Center for Education Statistics (1993). *Adult Literacy in America.* Washington: U.S. Department of Education, Office of Educational Research and Improvement.

National Institute for Literacy (1995). *National Literacy Grants Program: Final Report.* Washington: Author.

National Literacy Secretariat (1995). *Policy Conversation on Workplace/ Workforce Literacy*. Ottawa: Human Resources Development Canada.

Newman, A., Lewis, W., and Beverstock, C. (1993). *Prison Literacy: Implications for Program and Assessment Policy*. Bloomington: National Center for Adult Literacy.

OECD (1995). *Literacy, Economy and Society*. Paris: OECD.

OECD, Statistics Canada, and Human Resources Development Canada (1995). *Highlights of Results from IALS – International Adult Literacy Survey*. Ottawa: Author.

Padak, N. and Rasinski, T. (1997). *Family Literacy Programs: Who Benefits?* Ohio: Kent State University.

Philippi, J. (1987). *Bsep/Csep Reading Evaluation: A Study of the Effectiveness of the U.S. Army Europe's Basic Skills/Career Skills Job Specific Reading Program* (ERIC ED 296 285). Washington: U.S. Army Continuing Education Services.

Smith, J. (1997). *Literacy, Welfare and Work – Preliminary*. Ottawa: National Literacy Secretariat and The Coalition for Brandon Literacy Services.

Venezky, R., Sabatini, J., Brooks, C., and Carino, C. (1996). *Policy and Practice in Adult Learning: A Case Study Perspective*. Newark: University of Delaware.

Victoria University of Technology (1998). *Going On-line: A Research Report on Use of On-line Technologies by Adult Literacy Teachers and Learners*. Melbourne, Australia: Literacy Learning Through Technology.

Ziegler, S. (1996). *The Effectiveness of Adult Literacy Education: A Review of Issues and Outcomes-based Evaluation of Literacy Programs*. Toronto: Ontario Literacy Coalition.

Étude bilan

Alphabétisation des adultes : politiques, programmes et pratiques

Évaluation et développement des données

Politique stratégique

Développement des ressources humaines Canada

BEST COPY AVAILABLE

Développement des ressources humaines Canada
Human Resources Development Canada

Canada

SP-AH113F03-00

Alphabétisation des adultes : politiques, programmes et pratiques

Étude bilan

Rapport final

Évaluation et développement des données
Politique stratégique
Développement des ressources humaines Canada

décembre 2001

SP-AH113F-03-00

Remerciements

La présente étude résume les enseignements tirés des politiques, programmes et pratiques d'alphabétisation des adultes au cours de la dernière décennie, dans le contexte des économies industrialisées. Elle s'inspire d'un rapport technique rédigé par Kathryn Barker, Ph.D., de FuturEd, sous la direction de la Direction générale de l'évaluation et du développement des données de Développement des ressources humaines Canada (DRHC). Le Secrétariat national à l'alphabétisation de DRHC n'a pas hésité à partager ses connaissances et son savoir-faire tout au long du projet.

Les conseils et les observations des membres du groupe consultatif du projet ont été grandement utiles :

- *Keith Anderson, ministère de l'Enseignement supérieur et du Perfectionnement professionnel de l'Alberta*
- *Tom Brecher, Évaluation et développement des données, Développement des ressources humaines Canada*
- *Peter Calamai, journaliste scientifique*
- *Sue Folinsbee, spécialiste de l'alphabétisation en milieu de travail*
- *Paul Gallagher, consultant national en matière d'éducation*
- *Brigid Hayes, Secrétariat national à l'alphabétisation de Développement des ressources humaines Canada*
- *John Daniel O'Leary, Collège Frontière*
- *Scott Murray, Division des enquêtes spéciales, Statistique Canada*
- *Charles Ramsey, Base de données en alphabétisation des adultes inc.*
- *Linda Shohet, Le centre d'alphabétisation du Québec, inc.*
- *Dorothy Silver, porte-parole des apprenants, Movement for Canadian Literacy*
- *Susan Sussman, Coalition de l'alphabétisation de l'Ontario*
- *Serge Wagner, Département des sciences de l'éducation (UQAM).*

Le rapport technique rédigé dans le cadre de cette étude est disponible sur demande auprès de DRHC et sur le site Internet à l'adresse suivante : http://www.hrdc-drhc.gc.ca/edd.

Série

Des évaluations effectuées avec professionnalisme peuvent se révéler des plus utiles aux gouvernements canadiens, qui s'efforcent d'optimaliser la productivité et la rentabilité des programmes et des politiques en matière de ressources humaines. Elles permettent d'étayer, à l'aide d'écrits, notre expérience concernant les politiques et programmes ayant des objectifs semblables et ajoutent à la «mémoire organisationnelle» indissociable d'un meilleur processus décisionnel.

Développement des ressources humaines Canada (DRHC) accorde une grande importance à l'acquisition continue du savoir. Ainsi, ces dix dernières années, nous avons consacré temps et argent à l'évaluation de nombre de nos programmes et de nos politiques. Ces évaluations ont porté sur un large éventail d'initiatives visant le développement des ressources humaines. Elles ont par ailleurs été enrichies par l'examen soigneux des évaluations réalisées par d'autres gouvernements, au Canada et ailleurs dans le monde.

DRHC a élaboré la série des *Études bilan* dans le but de rendre plus facilement accessible, au plus grand nombre, la masse de renseignements et de connaissances émanant de ses évaluations. Il s'agit de documents et de vidéos connexes dans lesquels on synthétise les leçons tirées des évaluations effectuées au pays ou à l'étranger au sujet d'un éventail de priorités stratégiques de premier plan en matière de ressources humaines. On y fait le tour des leçons apprises relativement à l'efficacité des politiques, des programmes, des services et des mécanismes de financement.

Les *Études bilan* s'adressent avant tout aux cadres supérieurs et aux analystes des politiques des gouvernements canadiens. Cependant, les gestionnaires de programme, les chercheurs en matière de politiques publiques et d'autres intervenants pourraient également bénéficier des leçons que nous avons apprises sur les programmes passés et présents.

C'est avec plaisir que DRHC annonce l'étude la plus récente de cette série, qui porte sur les politiques, programmes et pratiques d'alphabétisation des adultes au cours de la dernière décennie, dans le contexte des économies industrialisées. Les problèmes associés à l'alphabétisation des adultes, pour les individus comme pour la société, ont reçu une attention particulière à l'époque de l'Année internationale de l'alphabétisation de 1990. Quelque dix ans plus tard, il est temps de se demander quels enseignements ont été tirés des projets et des activités qui avaient pour objet de comprendre et de régler les problèmes associés à l'alphabétisation des adultes, avant d'envisager des interventions futures au Canada. Quels sont les éléments du succès des programmes d'alphabétisation des adultes? Quels facteurs faut-il prendre en considération au moment d'élaborer des politiques d'alphabétisation des adultes? Voilà quelques-unes des questions auxquelles la présente étude tente de répondre.

Organisation axée sur l'apprentissage qui reconnaît l'importance capitale du processus d'évaluation, DRHC compte bien poursuivre son travail dans ce domaine en continuant à mettre à l'essai de nouvelles approches et à en évaluer l'efficacité.

Table des matières

1. **Introduction** 1

2. **Les problèmes associés à l'alphabétisation des adultes** 3

3. **Les interventions axées sur l'alphabétisation des adultes au Canada** 5
   3.1 Les politiques d'alphabétisation des adultes et de recherche 5
   3.2 Les programmes et pratiques d'alphabétisation des adultes 7

4. **Les enseignements tirés de l'alphabétisation des adultes** 9

5. **Les orientations à envisager pour l'avenir** 27

6. **Bibliographie** 31

1. Introduction

Les problèmes associés à l'alphabétisation des adultes ont reçu une attention particulière à l'époque de l'Année internationale de l'alphabétisation de 1990.

Dans les sociétés industrialisées, l'alphabétisation des adultes est un enjeu de la politique publique dans les contextes de la citoyenneté, du développement des ressources humaines et de l'acquisition continue du savoir. Les problèmes associés à l'alphabétisation des adultes, pour les individus comme pour la société, ont reçu une attention particulière à l'époque de l'Année internationale de l'alphabétisation de 1990. Quelque dix ans plus tard, il est temps de se demander quels enseignements ont été tirés des projets et des activités qui avaient pour objet de comprendre et de régler les problèmes associés à l'alphabétisation des adultes, avant d'envisager des interventions futures au Canada.

Le présent rapport résume les enseignements tirés des politiques, programmes et pratiques d'alphabétisation des adultes au cours de la dernière décennie, dans le contexte des économies industrialisées. Il s'inspire d'un examen des études et des rapports qui passent en revue les problèmes associés à de faibles niveaux d'alphabétisation chez les adultes et les mesures qui ont été prises pour régler ces problèmes. Cette étude porte principalement sur les interventions qui ont fait l'objet d'évaluations formelles[1] et notre objectif était d'inclure le plus grand nombre possible d'interventions différentes; en d'autres mots, nous nous sommes attachés davantage à examiner la diversité des interventions plutôt qu'à faire une étude approfondie de tel ou tel genre d'intervention.

Même si l'objet de cette étude est extrêmement vaste et profond, les délais impartis ne nous ont pas permis de faire une étude intégrale. L'enseignement et l'utilisation des capacités de lecture et d'écriture renvoient à un vaste nombre d'autres questions importantes, par exemple, l'ALS/le FLS (anglais langue seconde ou français langue seconde); l'alphabétisme dans la «langue maternelle»; l'enseignement de la lecture en général (p. ex., méthode globale par rapport à méthode synthétique); l'enseignement de la lecture aux enfants dans les écoles et la préparation à l'école; différents types de capacité de lecture et d'écriture, par exemple scientifique, politique, historique ou culturelle. Cependant, la présente étude porte uniquement sur les politiques et les programmes ayant trait à l'alphabétisation des adultes au sens le plus vaste : les interventions visant à comprendre et à régler les problèmes associés à l'alphabétisation des adultes, pour l'individu comme pour la société.

---

[1] Par «évaluation», nous entendons des études qui ont porté des jugements formels sur une politique, un programme ou une pratique en particulier; cependant, les évaluations peuvent revêtir de nombreuses formes, par exemple analyse coût-bénéfice, analyse des incidences, succès remporté selon divers critères. Il est important de préciser que les rapports d'évaluation qui ont été retenus n'ont pas tous adopté la même approche ou la même méthodologie; cependant, chacun est considéré comme une source crédible d'information.

2. Les problèmes associés à l'alphabétisation des adultes

Les expressions «littératie»[2] et «littératie des adultes» ont été définies de nombreuses façons. Aux fins de cette étude, la définition qui a été retenue est celle qui a été utilisée dans le cadre de l'Enquête internationale sur l'alphabétisation des adultes (EIAA) de Statistique Canada, de DRHC et de l'Organisation de coopération et de développement économiques (OCDE) :

> La littératie... [est]... un mode de comportement adulte... [qui consiste à]... utiliser des imprimés et des écrits nécessaires pour fonctionner dans la société, atteindre ses objectifs, parfaire ses connaissances et accroître son potentiel[3].

L'alphabétisation est l'un des fondements de la citoyenneté dans une démocratie – un fondement des choix informés, de la responsabilisation personnelle et de la participation active et positive à la société, au niveau local et dans le monde en général. L'alphabétisation est une compétence essentielle pour le travail et pour la participation à l'économie. Elle est le fondement de l'éducation de base et de l'acquisition continue du savoir.

L'enjeu stratégique est que, au Canada comme dans d'autres pays industrialisés, nombreux sont les adultes qui n'ont pas le niveau d'alphabétisation nécessaire pour participer activement à la vie communautaire, à l'économie et à des activités d'acquisition continue du savoir. Selon l'Enquête internationale sur l'alphabétisation des adultes de 1994, environ 18 % des Canadiens d'âge actif éprouvaient des difficultés extrêmes à lire, tandis que 26 % avaient des capacités des plus limitées à cet égard (OCDE, Statistique Canada et Développement des ressources humaines Canada, 1995).

Environ 18 % des Canadiens d'âge actif éprouvent des difficultés extrêmes à lire, tandis que 26 % ont des capacités des plus limitées à cet égard.

Les problèmes associés à l'alphabétisation des adultes revêtent deux formes – 1) les problèmes qu'éprouvent les personnes sous-alphabétisées; et 2) les problèmes occasionnés par un matériel de lecture inutilement difficile et de plus en plus complexe. Les études concluent que de faibles niveaux d'alphabétisation représentent, pour les individus comme pour la société, des problèmes d'ordre personnel, social, économique et politique.

---

2 Il convient de mentionner que l'expression littératie est acceptée à l'échelle internationale et utilisée notamment par l'OCDE pour désigner l'alphabétisme et l'alphabétisation des adultes.

3 *Littératie, Économie et Société*, p. 16 (OCDE, 1995).

- La plupart des adultes qui ont des problèmes reconnus d'alphabétisation affichent des difficultés personnelles et/ou des difficultés d'apprentissage. Ils ont également beaucoup en commun les uns avec les autres. Ils sont plus susceptibles d'afficher trois caractéristiques : 1) troubles d'apprentissage et autres problèmes liés à la lecture (NCES, 1993); 2) chômage et dépendance envers l'aide publique (Smith, 1997); et 3) faible estime de soi et problèmes sociaux connexes (Fowler et Scarborough, 1993).

- Les adultes qui ont des problèmes d'alphabétisation gagneraient seulement les deux tiers du revenu des autres Canadiens. Ils sont deux fois plus susceptibles d'être sans emploi et ils sont beaucoup plus susceptibles de toucher de l'aide sociale, sous une forme ou sous une autre (Smith, 1997).

- Les problèmes liés à l'alphabétisation seraient coûteux pour les entreprises et l'industrie : perte de productivité, problèmes de santé et de sécurité, ainsi que formation et recyclage. La majorité des employeurs – 70 % – estime être aux prises avec un problème d'alphabétisation significatif dans un secteur ou l'autre de leur organisation (Huget, 1997).

En même temps, certains documents sont devenus inutilement difficiles, par exemple l'information technique utilisée dans les institutions et les industries. Les niveaux exigés en matière d'alphabétisation et d'éducation/formation formelles sont de plus en plus élevés, particulièrement dans le milieu de travail. Une alphabétisation de niveau élevé est un outil essentiel dans l'économie du savoir. Les personnes qui n'ont pas de compétences adéquates en matière d'alphabétisation sont laissées pour compte dans le nouveau processus «d'apprendre à gagner sa vie».

Par conséquent, les solutions axées sur l'alphabétisation – politiques, programmes et pratiques – ont revêtu deux formes : 1) des tentatives visant à comprendre et à régler les problèmes auxquels font face les individus; et 2) des efforts visant à promouvoir un langage clair et simple et une lisibilité appropriée. Les interventions qui ont été mises en œuvre visaient l'un ou l'autre des contextes suivants ou leur totalité : alphabétisation pour la citoyenneté et la responsabilisation personnelle, alphabétisation pour le travail et/ou alphabétisation pour l'acquisition continue du savoir. Le présent rapport se concentre sur les enseignements tirés des mesures visant à régler les problèmes d'alphabétisation des adultes.

3. Les interventions axées sur l'alphabétisation des adultes au Canada

Les interventions qui visent l'alphabétisation des adultes se classent en trois catégories : 1) des politiques à l'appui de la recherche, des partenariats, de la diffusion de l'information et de l'éducation publique; 2) des programmes tels les programmes d'alphabétisation dans le milieu de travail ou d'alphabétisation familiale; et 3) les pratiques ou les stratégies, généralement mises en œuvre dans le cadre de projets pilotes, dans le contexte de l'éducation/de la formation.

3.1 Les politiques d'alphabétisation des adultes et de recherche

Au niveau national, les politiques d'alphabétisation des adultes visent divers secteurs problèmes comme le chômage, la diminution de la productivité industrielle, la dépendance envers l'aide sociale, la santé et le bien-être des Canadiens, le chômage chez les jeunes ainsi que les obstacles à l'acquisition continue du savoir. Les politiques reliées à l'alphabétisation des adultes ont été façonnées par trois éléments :

- l'évolution de ce que l'on entend par «alphabétisation»;
- les deux dimensions du problème de l'alphabétisation – les personnes sous-alphabétisées et un matériel de lecture dont le niveau de difficulté peut être inapproprié;
- les responsabilités et les priorités des diverses instances publiques.

Les politiques d'alphabétisation des adultes visent divers secteurs problèmes comme le chômage, la diminution de la productivité industrielle, la dépendance envers l'aide sociale, la santé et le bien-être des Canadiens, le chômage chez les jeunes ainsi que les obstacles à l'acquisition continue du savoir.

Les politiques publiques axées sur l'alphabétisation des adultes au Canada ont surtout favorisé : 1) des recherches sur la nature de l'alphabétisation des adultes; 2) la promotion des valeurs de l'alphabétisation par l'entremise de campagnes d'éducation publique; 3) l'élaboration de modèles de prestation et de matériel; 4) la mise en œuvre d'initiatives de promotion d'un langage clair et simple; et 5) les mesures visant à encourager le secteur non gouvernemental à mettre des programmes en œuvre.

La recherche et les politiques qui l'appuient ont réussi à mieux nous faire comprendre la nature et la portée du problème de l'alphabétisation des adultes. Des recherches et des analyses nombreuses ont bien défini la population cible – les adultes pour qui les niveaux d'alphabétisation constituent un problème. L'Enquête internationale de 1994 sur l'alphabétisation des adultes (EIAE) et les analyses qui ont été publiées à

son sujet nous ont fourni une information détaillée sur les caractéristiques des problèmes de l'alphabétisation des adultes en général et sur des populations particulières comme les jeunes, les aînés, les travailleurs et les chômeurs adultes, de même que les bénéficiaires de l'aide sociale. Grâce à cette recherche, on peut maintenant définir ceux qui ont ou qui sont susceptibles d'avoir des problèmes d'alphabétisation selon l'âge, le sexe, la région géographique, le niveau d'instruction, la langue maternelle et d'autres variables (DRHC, 1996). La plupart des adultes sous-alphabétisés ont beaucoup en commun : niveaux généraux d'alphabétisation, antécédents sur le plan de l'éducation et de la formation professionnelle, problèmes socio-affectifs, besoins exprimés et, peut-être, degré de réceptivité à l'alphabétisation à l'âge adulte (Fowler et Scarborough, 1993). Par conséquent, on peut cibler divers groupes au moyen de politiques, de programmes et de pratiques appropriés en matière d'alphabétisation.

La recherche nous a également permis de bien comprendre le continuum de l'alphabétisation propre au contexte – à la fois les compétences que possèdent les individus et les exigences en matière d'alphabétisation dans la société contemporaine (SNA, 1995). À la fin des années 80, on considérait que l'alphabétisation était une caractéristique que l'on possédait ou que l'on ne possédait pas – une personne pouvait lire adéquatement ou ne le pouvait pas. Dans les années 90, nous en sommes venus à considérer l'alphabétisation selon un continuum à la fois des niveaux et des genres de compétences que l'individu possède et du contexte sociétal des exigences croissantes et changeantes en matière d'alphabétisation. La recherche nous a fourni beaucoup de données et de pistes; cependant, l'écart entre la recherche et la pratique dans tous les programmes et toutes les pratiques d'alphabétisation représente un obstacle significatif à l'élaboration, à la mise en œuvre et à l'analyse des politiques.

Les recherches et les politiques n'ont pas favorisé l'élaboration et la mise en œuvre de programmes ciblés permanents dans le cadre du système formel d'éducation/de formation au Canada. Sans levée de boucliers concertée de la part du public au sujet du problème de l'alphabétisation des adultes, les pouvoirs publics et les décideurs consacreront fort vraisemblablement les ressources à la recherche et à la sensibilisation du public à la question. Si l'alphabétisation des adultes est encore reconnue comme un enjeu de la politique publique, c'est grâce au Secrétariat national à l'alphabétisation (SNA) et à ses partenaires. Selon une évaluation indépendante, le soutien du SNA a joué un rôle important lorsqu'il s'est agi de stimuler la recherche sur l'alphabétisation des adultes et la promotion de cette cause (DRHC, 1995).

3.2 Les programmes et pratiques d'alphabétisation des adultes

En général, les programmes d'alphabétisation des adultes sont des programmes d'enseignement/d'apprentissage destinés aux individus. Les pratiques et les stratégies relatives à l'alphabétisation des adultes revêtent diverses formes, soit matériel de lecture particulier, stratégies d'enseignement et campagnes de relations publiques.

En général, les programmes d'alphabétisation des adultes sont des programmes d'enseignement/ d'apprentissage destinés aux individus.

Les programmes d'alphabétisation recourent à du personnel rémunéré et à des bénévoles en milieu communautaire et/ou en milieu institutionnel; ils adoptent diverses formules et obtiennent divers résultats. Certains programmes sont offerts dans le contexte du système d'éducation publique, et d'autres, par des organisations non gouvernementales (ONG) et des organismes communautaires. Comme il s'agit d'une question d'éducation et de formation, l'alphabétisation relève de la compétence des provinces et des territoires; et il existe peu de recherches sur l'efficacité des programmes provinciaux/territoriaux d'alphabétisation. Cependant, certains programmes individuels – offerts par des ONG, des établissements d'enseignement et des organismes gouvernementaux (p. ex., dans les milieux de la justice) – ont fait l'objet d'évaluations.

L'élaboration de stratégies et de pratiques appropriées pour offrir un enseignement correctif et pour réduire les exigences en matière d'alphabétisation semble avoir été l'intervention la plus efficace. Grâce à des mesures innovatrices et à des projets pilotes – généralement en milieu isolé – nous savons comment concevoir et mettre en œuvre des programmes de qualité qui s'adressent au public en général ou à des groupes particuliers d'adultes. Nous savons comment cibler et comment mettre en œuvre des programmes qui répondent à leurs besoins et qui tiennent compte des circonstances : contrevenants, familles, travailleurs employés et en chômage, participants à des cours de perfectionnement destinés aux adultes, adultes ayant des difficultés d'apprentissage, etc.

Les initiatives de promotion d'un langage clair et simple semblent avoir eu un effet positif lorsqu'il s'agissait de réduire les difficultés de lecture des documents de nature juridique, des documents concernant la santé et des documents gouvernementaux.

De plus, grâce à une initiative de promotion d'un langage clair et simple et au soutien d'organismes qui veulent réduire les exigences en matière d'alphabétisation, des documents de plus en plus nombreux sont écrits ou réécrits en un langage clair et simple, adapté à l'auditoire-cible. Les initiatives de promotion d'un langage clair et simple – celles du gouvernement fédéral, de l'Association du Barreau canadien, de l'Association des consommateurs du Canada et de la Société John Howard – semblent avoir eu un effet positif lorsqu'il s'agissait de réduire les difficultés de lecture des documents de nature juridique, des documents concernant la santé et des documents gouvernementaux, mais on n'en connaît pas l'étendue réelle.

Il a été plus facile de réduire les exigences en matière d'alphabétisation que de réduire le nombre d'adultes sous-alphabétisés. Peu importe les mesures utilisées – depuis des variables d'approximation de l'alphabétisation comme le niveau de scolarité jusqu'à l'accomplissement de tâches réelles de lecture et d'écriture – le nombre d'adultes qui ont des problèmes liés à l'alphabétisation au Canada n'a pas diminué. En dépit de nombreuses politiques et de nombreux programmes, les problèmes de l'alphabétisation persistent.

4. Les enseignements tirés de l'alphabétisation des adultes

Leçon 1 **Les programmes d'alphabétisation des adultes profitent aussi bien aux individus qu'à la société, mais leurs avantages ne sont pas pleinement réalisés, car l'intérêt public et le soutien politique ne sont pas suffisants.**

Les programmes d'alphabétisation des adultes peuvent profiter à la fois aux individus et à l'ensemble de la société : les familles, les employeurs et l'industrie, de même que les établissements d'enseignement/de formation (Barker, 1991; Padak et Rasinski, 1997). Les adultes qui participent à des programmes d'enseignement/d'apprentissage de l'alphabétisation destinés aux adultes peuvent généralement renforcer leurs compétences en matière d'alphabétisation. Pour les apprenants, les programmes d'alphabétisation peuvent avoir de nombreuses répercussions positives, notamment une amélioration de la confiance en soi, des compétences parentales améliorées, plus de débouchés d'emploi et un leadership communautaire chez certains (Alamprese et Kay, 1993; Barker, 1991; NIL, 1995; Padak et Rasinski, 1997; Smith, 1997); cependant, la nature et la portée de ces répercussions ne sont pas bien connues ni étayées. En plus des avantages que présentent les programmes d'alphabétisation des adultes en général, les programmes d'alphabétisation de la famille et d'alphabétisation en milieu de travail offrent d'autres avantages particuliers.

Les adultes qui participent à des programmes d'enseignement/ d'apprentissage de l'alphabétisation destinés aux adultes peuvent généralement renforcer leurs compétences en matière d'alphabétisation.

En ce qui concerne les programmes d'alphabétisation familiale, les apprenants mentionnent le plus souvent qu'ils ont acquis de meilleures compétences de base, qu'ils ont une meilleure estime de soi, qu'ils sont mieux en mesure de résoudre des problèmes, qu'ils participent davantage aux affaires de la collectivité, qu'ils ont de meilleures compétences parentales, de meilleures relations familiales et que leurs enfants sont plus disposés à apprendre (NIL, 1995). Les adultes et les enfants qui ont participé à des programmes d'alphabétisation familiale signalent des améliorations aux chapitres suivants : attitude face à l'éducation, capacité de lecture, capacité d'écriture, connaissances en mathématiques et en sciences. Les adultes indiquent qu'ils en savent davantage au sujet des options parentales et du développement de l'enfant, et qu'ils ont été en mesure d'améliorer leur situation professionnelle ou qu'ils sont plus satisfaits de leur emploi (Padak et Rasinski, 1997). Dans le cadre des programmes d'alphabétisation familiale, les familles apprennent à valoriser l'éducation. Elles participent de plus près aux activités de l'école, ce qui amène les enfants à obtenir de meilleurs résultats scolaires. Les membres de la famille se rapprochent les uns des autres, lisent davantage et affichent davantage de comportements d'alphabétisation à la maison. La

société en profite, car l'alphabétisation peut, à son tour, rompre le cycle des désavantages économiques. Plus particulièrement, les programmes d'alphabétisation de la famille ont des répercussions positives sur plusieurs grands problèmes sociaux : 1) problèmes de nutrition et de santé; 2) faibles résultats scolaires et taux élevés d'abandon scolaire; 3) grossesses chez les adolescentes, chômage, dépendance face à l'aide sociale et aliénation sociale (Padak et Rasinski, 1997).

Les participants aux programmes d'alphabétisation en milieu de travail en tirent de nombreux avantages :

- amélioration ou relèvement des niveaux de compétence de base, de la confiance en soi et de l'estime de soi, des communications interpersonnelles et des communications dans le milieu de travail, des attitudes face à l'éducation permanente, du rendement au travail et de la motivation;

- réduction de l'appréhension que soulève l'acquisition de nouvelles compétences, confiance accrue au sujet de l'autoapprentissage, et nouvelles attitudes face à l'éducation en général;

- capacité accrue de s'accommoder des changements, confiance envers les collègues au travail, et intérêt plus marqué face à l'industrie (Barker, 1991).

Selon les employeurs, les «diplômés» des programmes d'alphabétisation dans le milieu de travail sont mieux en mesure de s'affirmer, plus sûrs d'eux et capables de mieux s'exprimer; leurs habitudes de travail et leurs habiletés professionnelles se sont améliorées considérablement; et en général, ils sont plus disposés à amorcer des interactions positives avec des collègues et des clients (Alamprese et Kay, 1993). Parmi les avantages des programmes d'alphabétisation dans le milieu de travail pour les employeurs et les industries, on retrouve les suivants selon Barker (1991) :

- un régime permettant d'assurer la mise à niveau périodique des compétences de l'effectif;

- l'amélioration des communications avec les employés;

- une sensibilisation accrue aux rapports entre les compétences de base et le rendement;

- une sensibilisation aux lacunes des employés sur le plan des compétences;

- un effet multiplicateur, en ce sens que les diplômés des programmes en font la promotion;

- une sensibilisation aux services éducatifs publics et commerciaux;
- des efforts accrus pour communiquer en langage clair et simple, que ce soit par écrit ou de vive voix;
- une sensibilisation aux besoins et aux inquiétudes des employés;
- des partenariats efficaces avec les établissements d'enseignement et le gouvernement.

Pour les établissements d'enseignement, les répercussions prévues et non prévues des programmes d'alphabétisation dans le milieu de travail comprennent notamment : 1) l'élaboration de programmes d'études appropriés pour l'alphabétisation des adultes ou les compétences de base en milieu de travail; 2) une réputation rehaussée d'innovation et de flexibilité; 3) de nouveaux partenaires et de nouveaux mécanismes de financement; 4) un bassin d'instructeurs ayant reçu une formation adéquate pour offrir des programmes d'éducation pour adultes taillés sur mesure; et 5) des participants qui sont incités à s'inscrire à d'autres cours (Barker, 1991).

En résumé, pour chacun des groupes d'intervenants, les résultats des interventions – politiques, programmes et stratégies ayant pour objet de régler les problèmes d'alphabétisation des adultes – sont généralement positifs. Cependant, cela ne s'est généralement pas traduit par une initiative concertée nationale ou pancanadienne pour concrétiser ces avantages. Selon certaines indications provenant de la campagne d'éducation publique ABC CANADA, des annonces dans les magazines et des tournois de golf de Peter Gzowski (ABC CANADA, 1997), le public est de plus en plus sensibilisé à l'importance de l'alphabétisation et appuie «la lutte contre l'analphabétisme des adultes» comme une bonne cause. Même si rien n'indique qu'il y ait eu une augmentation substantielle de la taille ou du nombre des programmes qui font appel à des bénévoles, les particuliers continuent de se porter bénévoles comme tuteurs et champions de la cause de l'alphabétisation. Cependant, le soutien semble ne pas aller plus loin, il n'y a pas de grandes manifestations d'appui à l'égard d'autres mesures stratégiques, par exemple l'accroissement des dépenses au titre de l'éducation des adultes. Par conséquent, une grande partie des ressources réservées à l'alphabétisation des adultes est consacrée à la recherche et à la sensibilisation du public (DRHC, 1995), mais peu de ressources sont affectées à des mesures visant à modifier le système actuel d'éducation et de formation pour qu'il fasse la part belle à l'alphabétisation des adultes.

Entre-temps, les interventions n'ont pas convaincu les adultes sous-alphabétisés que les programmes d'alphabétisation des adultes répondront à leurs problèmes – problèmes d'alphabétisation et/ou

De nombreuses personnes peu alphabétisées ne considèrent pas qu'elles ont un problème. Cela se reflète clairement dans les taux de participation aux programmes d'alphabétisation.

problèmes connexes (OCDE, Statistique Canada et DRHC, 1995). De nombreuses personnes peu alphabétisées ne considèrent pas qu'elles ont un problème. Cela se reflète clairement dans les taux de participation aux programmes d'alphabétisation, et les répercussions pour la mise en œuvre des politiques sont nombreuses. Un grand nombre des personnes qui en auraient le plus besoin ne participent pas aux programmes d'alphabétisation des adultes; et pour les rejoindre, il faudra soit faire de nouveaux investissements importants, soit établir des priorités (Venezky, Sabatini, Brooks et Carino, 1996).

Leçon 2 **On peut s'inspirer de l'expérience pour concevoir et mettre en œuvre des programmes d'alphabétisation des adultes de qualité, mais les conditions ne sont pas toujours propices pour que cela se fasse de façon uniforme ou systématique.**

Les programmes d'alphabétisation de qualité sont souples et tiennent compte de différents niveaux de compétence et des objectifs individuels des participants. Les questions de l'accès, des services de garderie, du transport, de l'orientation communautaire et culturelle et de la signification personnelle sont également prises en considération.

Il existe dans les programmes d'alphabétisation des adultes certains éléments communs qui constituent de bonnes pratiques (Boivin, 1993; De Bruin Parecki, Paris et Seidenberg, 1996; Marshall et Selman, 1992; Ziegler, 1996), et notamment les suivants : des instructeurs ayant reçu une formation adéquate; un environnement d'apprentissage non menaçant; du matériel et des approches convenant à des adultes en matière d'enseignement et d'évaluation; et un enseignement individualisé. Les programmes d'alphabétisation de qualité sont souples et tiennent compte de différents niveaux de compétence et des objectifs individuels des participants. Ils offrent des services de soutien et permettent d'établir des maillages avec d'autres fournisseurs de services. L'instruction est axée sur les intérêts des apprenants et met l'accent sur la dynamique de la vie et les compétences contextuelles. Dans les programmes efficaces, les questions de l'accès, des services de garderie, du transport, de l'orientation communautaire et culturelle et de la signification personnelle sont également prises en considération (De Bruin Parecki, Paris et Seidenberg, 1996). Parmi les meilleurs prédicteurs de la participation et de la persévérance des étudiants, on retrouve la présence de services de soutien comme du counselling, des cours qui sont donnés pendant la journée ainsi que le genre d'environnement d'apprentissage – un laboratoire d'apprentissage ou des études autonomes, en plus de la formation en classe (Ziegler, 1996).

Les programmes qui n'offrent pas seulement des cours de lecture et d'écriture semblent connaître le plus de succès. L'alphabétisation est souvent plus efficace lorsqu'elle est conjuguée à l'enseignement de compétences pratiques (Eisemore, Marble et Crawford, 1998). Le matériel didactique devrait renforcer tous les aspects des expériences des apprenants – à la maison, au travail, dans la collectivité. Il conviendrait d'utiliser un matériel didactique et un matériel de soutien adaptés à la

réalité culturelle des apprenants, et les instructeurs devraient évaluer le matériel pour s'assurer qu'il ne contient aucun préjugé culturel (Marshall et Selman, 1992). Le matériel de lecture contextuel – par exemple, dans le cadre de la formation de la main-d'œuvre, le matériel que les apprenants sont appelés à lire au travail – est le plus utile (Phillipi, 1987).

La variété des programmes est pratiquement illimitée, et on y retrouve des combinaisons diverses, par exemple personnel rémunéré et bénévoles, conception formelle ou non formelle, cours individuels et cours en groupes, gestion souple ou stricte de l'apprentissage. Bref, il n'y a pas «une façon unique» de dispenser les cours d'alphabétisation, et la variété est importante, autant dans les programmes que dans les approches (DRHC, 1999).

Leçon 3 Les programmes d'alphabétisation des adultes qui s'adressent à des groupes cibles particuliers semblent donner de meilleurs résultats.

Certains genres de programmes présentent plus d'intérêt pour les adultes qui ont des problèmes d'alphabétisation et/ou ont plus de succès auprès de ces adultes. Par exemple, les parents sont beaucoup plus susceptibles de persévérer dans le cadre des programmes d'alphabétisation familiale que dans d'autres genres de programmes d'alphabétisation des adultes (Padak et Rasinski, 1997). Les travailleurs participeront plus vraisemblablement aux programmes si la formation a lieu pendant les heures normales de travail (Conference Board du Canada, 1992). Les travailleurs sont plus enclins à participer à des programmes d'amélioration des compétences lorsqu'ils sont employés plutôt qu'en chômage, étant donné les stress liés au chômage (Barker, 1991).

Différentes approches en matière de programmes et d'enseignement sont privilégiées pour différentes populations cibles; et les programmes ciblés sont les plus appropriés et les plus efficaces (Ziegler, 1996). Les objectifs des programmes sont plus faciles à définir pour des programmes «contextualisés» plus ciblés, par exemple l'alphabétisation dans la famille ou dans le milieu de travail. Le côté concret de tels programmes plaît également aux bailleurs de fonds (Ziegler, 1996). Les programmes ciblés ont un effet de motivation, parce qu'ils concernent directement la situation de l'apprenant – p. ex., la promesse d'un emploi, une promotion ou une autre forme de reconnaissance. Le temps nécessaire à l'amélioration des compétences peut être réduit de moitié lorsque les programmes ciblés utilisent du matériel dont les apprenants se servent dans leur travail de tous les jours (Ziegler, 1996). On en a conclu que les répercussions des programmes d'alphabétisation peuvent être améliorées grâce à un meilleur ciblage : des programmes qui s'adressent aux contrevenants, aux familles, aux travailleurs employés et en chômage, aux participants à l'éducation de base des adultes, aux adultes qui ont des difficultés d'apprentissage, etc.

Les objectifs des programmes sont plus faciles à définir pour des programmes «contextualisés» plus ciblés, par exemple l'alphabétisation dans la famille ou dans le milieu de travail.

Programmes destinés aux contrevenants et aux ex-contrevenants

Selon une recherche portant sur les contrevenants et les ex-contrevenants (Newman, Lewis et Beverstock, 1993), le programme idéal d'alphabétisation en milieu carcéral : 1) dispense une éducation générale; 2) est axé sur les intérêts des apprenants; 3) rehausse la qualité de la vie carcérale; 4) présente un bon rapport coût-efficacité; 5) améliore la qualité de vie; 6) dispose d'une bibliothèque destinée aux nouveaux lecteurs; et 7) utilise adéquatement les technologies éducatives. Les contrevenants préfèrent un style d'apprentissage différent, une approche concrète plutôt que les méthodes visuelles plus passives qui sont pratiquées dans les écoles. Les programmes d'éducation en milieu carcéral devraient être intégrés plus étroitement aux programmes traitant des compétences sociales, de la toxicomanie, de la gestion de la colère et de la violence familiale.

Programmes d'alphabétisation familiale

Les programmes efficaces d'alphabétisation au sein de la famille se situent dans un continuum, depuis les méthodes traditionnelles (en ce qui concerne la mise en œuvre, les compétences et le matériel) jusqu'à la réceptivité aux besoins spéciaux des participants. Les programmes qui n'offrent pas seulement des cours de lecture et d'écriture semblent plus efficaces. Les questions de l'accès, des services de garderie, du transport, de l'orientation communautaire et culturelle et de la signification personnelle doivent également être prises en considération (De Bruin Parecki, Paris et Seidenberg, 1996).

Programmes d'alphabétisation dans le milieu de travail et d'alphabétisation de l'effectif

Parmi les éléments des programmes efficaces d'alphabétisation en milieu de travail dispensés par les syndicats à l'intention des travailleurs (Connon Unda, 1995), on retrouve les suivants : des horaires appropriés; des outils et des processus d'évaluation inspirés des objectifs du syndicat; de bons instructeurs; des participants déterminés; l'engagement de la direction et un soutien efficace pour les participants et les instructeurs; un vaste éventail de matériel didactique; et des liens organisationnels efficaces. De plus, on peut retrouver les éléments suivants parmi les processus et les pratiques des programmes efficaces dispensés par les syndicats :

- l'utilisation d'indicateurs du rendement non dirigistes;
- le respect de l'autonomie et de la diversité;
- la souplesse nécessaire à une gestion en fonction des contraintes du travail;

- l'absence de concurrence de la part d'autres fournisseurs dans le milieu de travail;
- un ratio apprenants-instructeur approprié;
- le respect des apprenants/travailleurs;
- l'accessibilité pour ceux qui en ont le plus besoin;
- une excellente formation initiale et formation de suivi pour les alphabétiseurs;
- un processus participatif et continu d'évaluation à tous les niveaux – projet, programme et salle de cours;
- la célébration des réalisations;
- une documentation de programme détaillée.

Les travailleurs doivent participer à toutes les étapes de l'élaboration du programme, ce qui nécessite une atmosphère caractérisée par le respect, un sentiment d'appartenance, la flexibilité et des relations patronales-syndicales ouvertes que les alphabétiseurs ne peuvent pas toujours établir ou influencer. Tous les intervenants – depuis les travailleurs jusqu'aux cadres supérieurs – doivent être d'accord avec les objectifs et les méthodes, ce qui est particulièrement difficile lorsque les intérêts en jeu sont différents. Un important conseil aux éducateurs : agir comme des «consultants» et orienter plutôt que diriger; trouver la bonne combinaison pour «déverrouiller» l'organisation, mais ne pas faire de compromis sur les éléments qu'il faut pour administrer un programme de qualité (NIL, 1993). Voici les facteurs clés de la réussite des partenariats patronaux-syndicaux d'alphabétisation dans le milieu de travail : respect, convergence des attentes et des objectifs respectifs, rôles et responsabilités clairement définis, contributions significatives de chacun, collaboration véritable dans le cadre d'activités comme l'analyse des tâches (Alamprese et Kay, 1993). Parmi les autres éléments qui contribuent à l'efficacité des programmes d'alphabétisation dans le milieu de travail, on retrouve les suivants selon Marshall et Solman (1992) :

- des postes réguliers pour les instructeurs;
- l'engagement des apprenants;
- des politiques et des procédures consignées par écrit;
- des évaluations et une instruction individualisées;
- des locaux appropriés;

- des services de counselling;
- une administration efficace;
- des descriptions de poste pour les instructeurs et un système d'évaluation du rendement;
- la connaissance du personnel dans les milieux de travail;
- une orientation pour les instructeurs;
- la collecte régulière de données pour l'évaluation des programmes.

Programmes destinés aux chômeurs

Dans le contexte d'un programme d'adaptation de la main-d'œuvre, un programme efficace d'alphabétisation traite les participants éventuels comme des adultes intelligents qui veulent améliorer leur situation et celle de leur famille.

En plus des programmes destinés aux travailleurs employés, il existe des modèles efficaces à l'intention des chômeurs. Dans le contexte d'un programme d'adaptation de la main-d'œuvre (Fish, Food et Allied Workers, 1996), un programme efficace d'alphabétisation traite les participants éventuels comme des adultes intelligents qui veulent améliorer leur situation et celle de leur famille. Un tel programme est dispensé par un organisme auquel les chômeurs font confiance pour défendre leurs intérêts. De plus :

- il encourage un sentiment d'appartenance, notamment parce que le contrôle en est confié à des représentants syndicaux et des bénévoles de la collectivité;
- la participation y est volontaire;
- le programme est axé sur la situation actuelle des participants et l'instruction est taillée sur mesure en fonction de leurs besoins et de leurs intérêts individuels;
- il recueille des données d'évaluation dès le début;
- il offre une atmosphère amicale et détendue et des horaires souples;
- il recrute des instructeurs qui ont les même antécédents et le même statut que les participants;
- il recourt à diverses techniques pour encourager l'apprentissage;
- il offre du soutien informel et du counselling au sujet de problèmes personnels et familiaux.

Programmes d'éducation de base des adultes dispensés en classe

Certains programmes sont offerts dans le contexte de l'amélioration des compétences de base aux fins de la poursuite des études ou de la formation. Selon Hambly (1998), un programme efficace d'éducation de base des adultes dispensé en classe comporte les caractéristiques suivantes. Les instructeurs incitent les apprenants à examiner leurs relations à l'apprentissage, plutôt que de considérer qu'ils ont pour seule tâche de faire acquérir des compétences hors contexte. Les instructeurs estiment qu'ils ont pour tâche de tester et de perfectionner les nouvelles bases de connaissances. Il ne faut pas décider qu'un apprenant adulte est incapable de progresser sur la foi d'un seul modèle d'apprentissage. L'instruction en classe favorise la participation et fait appel à l'apprentissage coopératif pour inculquer un sentiment d'appartenance dans la classe. Des stratégies d'apprentissage traditionnelles et non traditionnelles sont utilisées. Il faut faire preuve de prudence lorsqu'on utilise les gains au chapitre de l'emploi comme justification pour l'implantation d'un programme ou comme critère d'évaluation. Selon Marshall et Selman (1992), les alphabétiseurs tiennent compte de différents styles d'apprentissage, font des vérifications des progrès, reconnaissent les réalisations des étudiants, favorisent l'acquisition de stratégies d'apprentissage indépendant, et reconnaissent les connaissances et l'expérience préalables de l'apprenant.

D'après Boivin (1993) :

- les apprenants devraient être regroupés selon leur âge, des expériences de vie semblables et les objectifs d'apprentissage;
- chaque apprenant devrait faire l'objet d'un suivi régulier;
- les classes devraient être ouvertes et flexibles, s'adaptant aux horaires de l'apprenant à l'extérieur du cours d'alphabétisation;
- il conviendrait de passer en revue les objectifs et les motivations des apprenants une fois établie une relation de confiance.

Programmes destinés aux adultes ayant des difficultés d'apprentissage

En ce qui concerne les programmes destinés aux adultes ayant des difficultés d'apprentissage, certaines recherches montrent que la lecture axée sur les intérêts des lecteurs joue un rôle central dans l'acquisition de niveaux élevés d'alphabétisation. Un appétit vorace de lecture dans un domaine qui intéresse passionnément le lecteur est la clé du perfectionnement, parallèlement à des instructions systématiques de

décodage; et la lecture dans un domaine d'intérêt rehausse ses connaissances du sujet et lui permet de pratiquer, et donc de lire couramment et d'acquérir des compétences de plus en plus poussées.

Bref, comme on le voit d'après ces enseignements, il y a moyen d'élaborer et de mettre en œuvre des programmes modèles destinés à de nombreuses populations cibles. Ces observations s'inspirent des évaluations des programmes existants, mais il est important de préciser que rares sont les programmes qui semblent avoir fait l'objet d'évaluations formelles, et que dans le cas de certains genres de programmes, aucun rapport d'évaluation n'a été trouvé, si tant est qu'il en existe. Les programmes ciblés sont généralement offerts isolément et de façon fragmentaire, et ils existent tant qu'il y a des «champions» pour les soutenir.

Leçon 4 En raison des obstacles auxquels font face les adultes sous-alphabétisés, il leur est difficile de participer à des programmes d'alphabétisation et de les mener à terme.

Les adultes peuvent apprendre à lire et ils le font, mais ils ont besoin de temps et d'une attention particulière pour y parvenir (Ziegler, 1996). Peu importe leur forme ou leur format, les cours d'alphabétisation ont pour effet de promouvoir l'alphabétisation. L'âge n'est pas un obstacle à l'alphabétisation. Les adultes sont aussi doués que les enfants lorsqu'il s'agit de s'alphabétiser, mais cela leur demande plus de temps; ils sont parfois plus lents à maîtriser les compétences fonctionnelles (Ziegler, 1996). Pour que l'apprenant relève sensiblement ses capacités de lecture et d'écriture, il faut un investissement de temps important. La meilleure façon de maximiser le temps d'apprentissage est de l'accroître, par le biais de la pratique à l'extérieur de la classe, et l'apprenant a le plus de chances d'apprendre si l'instruction est donnée en fonction du matériel et des situations qu'il rencontre dans sa vie de tous les jours et qu'il doit maîtriser. Il ne suffit pas d'augmenter les heures d'instruction pour accroître les compétences. Les méthodes d'instruction et les environnements d'apprentissage les plus efficaces différeront vraisemblablement selon les genres d'apprenants. Les programmes d'alphabétisation – qu'ils aient recours à des tuteurs bénévoles et/ou à un enseignement formel en classe, qu'il s'agisse d'alphabétisation en milieu de travail ou d'alphabétisation familiale – ont permis à certains participants d'améliorer leurs capacités de lecture, d'écriture et de calcul.

Cependant, les programmes qui offrent à la fois alphabétisation et amélioration des compétences de base ont connu plus ou moins de succès. En général, le taux de recrutement et de persévérance des étudiants n'est pas impressionnant. La plupart des adultes peu alphabétisés ne s'inscrivent pas à des programmes d'alphabétisation. Selon des estimations, les taux de

participation des populations cibles vont de 6 % à 10 % de la clientèle qui pourrait ou qui devrait suivre des programmes d'alphabétisation.

Parmi les raisons qui expliquent ces faibles taux de participation, on retrouve les obstacles à l'accès et à l'intégration aux programmes d'enseignement et d'apprentissage, et les problèmes connexes du chômage, de la pauvreté et de la marginalisation (NIL, 1995; SNA, 1995; Smith, 1997) :

- absence de programmes de formation et d'éducation appropriés qui soient accessibles;
- manque de ressources financières;
- manque de systèmes de soutien, y compris au chapitre de la garde des enfants et du transport;
- conditions de vie inadéquates, notamment mauvais état de santé et mauvaise nutrition, et logement inadéquat;
- conditions et caractéristiques personnelles, notamment le stress et une faible estime de soi;
- problèmes de violence, de mauvais traitements et de toxicomanie;
- besoin de lunettes ou d'appareils auditifs;
- discrimination fondée sur la race, la classe sociale, le sexe et le niveau d'aptitude.

Une deuxième raison a trait aux perceptions qu'ont les apprenants des programmes d'enseignement en soi. Il peut s'agir par exemple des approches didactiques, des milieux et des installations, des procédures de test, du matériel utilisé et/ou des délais qui sont inappropriés ou inadéquats du point de vue de «l'apprenant» à titre individuel.

Une troisième raison qui explique les faibles taux de participation est le manque de sensibilisation ou le défaut de reconnaître que de faibles niveaux d'alphabétisation représentent «un problème» ou «le problème» pour de nombreuses personnes. Aux yeux de certains, un désavantage économique ou social, un handicap physique et/ou des difficultés d'apprentissage, des inégalités reposant sur le sexe ou l'origine ethnique peuvent représenter des problèmes plus «réels». Un grand nombre des adultes qui ont de faibles niveaux d'alphabétisation n'estiment pas qu'il s'agit d'un problème (DRHC, 1996).

Une quatrième raison a trait à la nature des programmes conçus pour aider ceux qui ont besoin de mesures correctives, c'est-à-dire les problèmes

créés pour les apprenants par des lignes directrices strictes en matière de financement et/ou des limites de temps. Il serait logique de supprimer ou de contourner ces obstacles. Certains ont été éliminés en partie; ainsi, les initiatives d'éducation publique et d'action sociale du SNA et de ses partenaires ont contribué à relever la faible estime de soi des apprenants et à éliminer les problèmes liés aux échecs scolaires dans le passé et au manque de sensibilisation (SNA, 1995).

Parmi les raisons données pour avoir abandonné un programme d'alphabétisation, on retrouve des attitudes négatives acquises au sujet de l'apprentissage, le manque de motivation, les responsabilités professionnelles et familiales et certains éléments du programme.

Les adultes peu alphabétisés éprouvent des difficultés à la fois au chapitre de la participation et au chapitre de l'achèvement. Bon nombre de personnes qui entreprennent des programmes de rattrapage ne les terminent pas, et le nombre d'apprenants qui échouent, pour quelque raison que ce soit, est élevé (Ziegler, 1996). Le taux d'abandon dans les programmes d'alphabétisation des adultes est très élevé, et même si l'on dispose de peu de statistiques réelles, on a relevé les chiffres suivants : 25 % au Québec (Boivin, 1993) et 60 % au Vermont (Dickinson, 1996). Parmi les raisons données pour avoir abandonné un programme d'alphabétisation, on retrouve des attitudes négatives acquises au sujet de l'apprentissage, le manque de motivation, les responsabilités professionnelles et familiales et certains éléments du programme, par exemple un matériel inadéquat et/ou l'absence de rôle actif pour les apprenants (Boivin, 1993; Dickinson, 1996; Ziegler, 1996).

Même si les résultats des programmes sont surtout positifs, certains apprenants pourront en subir un contrecoup négatif à court terme attribuable à la transformation des relations de pouvoir déjà établies. Dans certaines familles et certaines situations d'emploi, l'équilibre du pouvoir est «perturbé» à mesure que l'apprenant passe de la dépendance totale à l'autosuffisance en acquérant la capacité de faire des choix éclairés (Barker, 1991).

Pour des raisons différentes, et parfois inconnues, les programmes et les pratiques ne donnent pas toujours des résultats positifs pour les apprenants. Une étude portant sur l'éducation de base des adultes (Venezky, Sabatini, Brooks et Carino, 1996) a conclu que :

- on n'a pas remarqué de percée en matière d'apprentissage dans les trois cas individuels sur lesquels l'étude a porté;
- tous les apprenants s'escrimaient à progresser dans les compétences de base, particulièrement l'écriture;
- la gamme des aptitudes des apprenants était plus vaste que ce que les enseignants étaient en mesure de traiter efficacement en classe, et les enseignants ne disposaient de pratiquement aucune information diagnostique dont ils auraient pu s'inspirer pour l'instruction individuelle.

Ces chercheurs concluent que le fait de laisser chaque étudiant établir ses propres objectifs didactiques est une approche démocratique de l'éducation des adultes qui ne représente toutefois pas un moyen efficace d'exploiter des ressources éducatives limitées. Les programmes de conception plus limitée, qui offrent des ensembles précis de compétences selon des horaires prédéterminés, seraient un moyen plus efficace d'offrir l'éducation de base des adultes (Venezky, Sabatini, Brooks et Carino, 1996).

Les programmes d'enseignement/d'apprentissage comportent un nombre considérable de problèmes reconnus, par exemple un financement instable, un personnel qui n'a pas de formation adéquate et un cadre limité de reddition des comptes. Parmi les suggestions les plus fréquentes du personnel des programmes et des chercheurs pour améliorer les programmes, on retrouve les suivantes : accroître le financement du programme, recruter plus de personnel, élargir le rôle des apprenants lorsqu'il s'agit d'orienter le programme, prendre des dispositions pour offrir de bons services de garderie, et améliorer l'évaluation et la documentation des progrès des apprenants (NIL, 1995). Parmi les suggestions faites par les bailleurs de fonds et les promoteurs, on retrouve des évaluations qui répondraient aux besoins pressants en matière de reddition des comptes (DRHC, 1995). De plus, les enseignants et les tuteurs, qu'ils soient rémunérés ou bénévoles, ont des besoins récurrents en matière de formation qui ne sont pas satisfaits (Hambly, 1998; NCAL, 1993). En ce qui concerne les technologies d'acquisition du savoir, les compétences des enseignants sont inadéquates; et on souligne des pénuries notoires au chapitre de la formation, de l'information en matière de technologie des ordinateurs ou d'application efficace de la technologie. Certaines études révèlent des besoins importants en matière de perfectionnement du personnel – un perfectionnement de grande qualité, à contenu polyvalent, un perfectionnement concret et récurrent (NCAL, 1993). En ce qui concerne la formation, les tuteurs bénévoles ont besoin d'une formation initiale et d'une formation continue, d'une formation supplémentaire s'ils assument de nouvelles responsabilités, et de liens avec des spécialistes qui peuvent faire office de consultants. Les tuteurs doivent également se familiariser avec le secteur de l'éducation des adultes et la variété de moyens qui existent pour alphabétiser les adultes; ils devraient reconnaître que leurs efforts ont des répercussions sur la vie et les aspirations futures de l'apprenant (Hambly, 1998). Les enseignants qui offrent des cours aux contrevenants ne reçoivent généralement pas de formation propre au milieu correctionnel, de sorte qu'ils sont généralement défavorisés lorsqu'il s'agit de traiter des problèmes particuliers au milieu carcéral (NCAL, 1993).

Leçon 5 **Il importe que les apprenants adultes aient voix au chapitre lorsqu'il s'agit d'élaborer des politiques et des programmes axés sur leurs besoins.**

Pour que les avantages que les individus autant que la société tirent des programmes d'alphabétisation des adultes se concrétisent pleinement, il faut systématiquement éliminer ou contourner les obstacles à la participation et à l'achèvement, et il faut s'attaquer aux problèmes reconnus dans le cadre des programmes. À cette fin, une importante stratégie consiste à faire participer les apprenants aux décisions relatives aux programmes et aux politiques; cependant, chez les adultes qui reconnaissent leurs propres problèmes d'alphabétisation, la plupart ne sont pas en mesure de faire de l'action sociale en leur propre nom. Ils n'ont ni les ressources ni le sentiment de responsabilisation personnelle qui leur permettraient d'interpeller «le système» pour qu'il règle leurs problèmes d'alphabétisation. Divers groupes d'action sociale œuvrent en leur nom – les ONG qui se préoccupent de la pauvreté, de l'éducation des adultes et de l'acquisition continue du savoir, du chômage, de l'hygiène publique, de la criminalité et des désavantages sociaux et éducatifs au sein de la société canadienne.

Un nombre très limité d'apprenants, avec l'aide du gouvernement et des ONG, ont été en mesure de faire de l'action sociale en leur propre nom. La majorité des étudiants inscrits aux programmes d'alphabétisation sont fermement déterminés à apprendre, comprennent clairement les enjeux qui influencent leur vie et sont disposés à faire des choix positifs pour eux-mêmes et leur famille (Smith, 1997). La participation des apprenants au processus décisionnel est indispensable (RCA, 1994). Pour accroître les taux de réussite, les interventions devraient être axées sur les clients et avoir pour objet de répondre à leurs besoins (NIL, 1995).

Les organismes publics qui cherchent à mettre sur pied des systèmes efficaces d'alphabétisation à l'échelle des États doivent commencer par s'intéresser au client – l'apprenant adulte.

Aux États-Unis, on a tiré de l'expérience une leçon qui pourrait s'appliquer directement au Canada, c'est-à-dire qu'un système efficace d'alphabétisation à l'échelle d'une administration gouvernementale doit être axé non seulement sur les résultats et sur la qualité, mais également sur la clientèle. Les organismes publics qui cherchent à mettre sur pied des systèmes efficaces d'alphabétisation à l'échelle des États doivent commencer par s'intéresser au client – l'apprenant adulte – et tabler sur ses objectifs et ses points forts pour définir les résultats souhaités de façon plus pointue (NIL, 1995). On ne saurait obtenir de résultats positifs pour un client que si les initiatives de développement des ressources humaines et de développement économique de tous les paliers d'administration publique sont reliées au système d'alphabétisation des adultes. Les systèmes d'alphabétisation des adultes n'existent pas isolément; ils sont plutôt un élément d'un train de mesures qui aident les gouvernements à s'accommoder de systèmes multiples et à satisfaire des besoins qui se

chevauchent. On n'a pas encore compris que ces systèmes multiples s'adressent tous à la même clientèle et qu'ils doivent être reliés en réseau les uns avec les autres (NIL, 1995).

Leçon 6 **Même s'il y a lieu de penser que le recours aux technologies d'apprentissage offre des avantages considérables dans le cadre des programmes d'alphabétisation des adultes, leur efficacité et leur pertinence soulèvent certains doutes.**

Même s'il y a encore une certaine résistance à la technologie et une certaine remise en question de son efficacité chez certains fournisseurs, le niveau global d'intérêt face à l'utilisation de la technologie est élevé. Les technologies en direct ne sont pas encore utilisées par la majorité (Hopey, Harvey-Morgan et Rethemeyer, 1996). Diverses études rapportent des problèmes au chapitre des coûts, de la formation, d'une instruction inadéquate, de l'intégration et de l'accès (Millar, 1996). Des ressources technologiques insuffisantes signifient que la plupart des apprenants qui ont accès à la technologie n'ont qu'un temps limité pour l'utiliser. De nombreux étudiants n'y ont pas accès du tout, et rares sont les étudiants qui ont accès aux technologies les plus récentes. Même si bon nombre de programmes sont en mesure de satisfaire raisonnablement leurs besoins administratifs, la plupart ne disposent pas des fonds nécessaires pour acheter les ordinateurs et les logiciels qu'il faudrait pour assurer à leurs étudiants un accès adéquat à l'informatique.

L'utilisation des technologies d'apprentissage pose des défis. Il y a lieu de croire que la productivité est plus élevée et les attitudes face à l'apprentissage plus positives chez les étudiants qui utilisent la technologie. On a également constaté une production accrue et une meilleure compréhension de ce qui entre dans la production de textes écrits, une participation accrue de la part des apprenants et des niveaux plus élevés d'enthousiasme et d'intérêt face à l'utilisation des technologies d'apprentissage (Victoria University of Technology, Australie, 1998). Les avantages de l'utilisation de logiciels pour la formation des étudiants adultes sont les suivants : 1) les apprenants acquièrent des compétences de base en informatique; 2) les ordinateurs leur assurent la confidentialité qu'ils souhaitent peut-être; 3) les ordinateurs sont prestigieux pour les programmes et ils attirent plus d'étudiants; et 4) les ordinateurs assurent des rétroactions rapides pour chaque étudiant. Cependant, rien ne prouve que les ordinateurs donnent lieu à des améliorations spectaculaires, à l'amélioration des attitudes, au renforcement de l'estime de soi, du contenu individuel, du contrôle et de la flexibilité. Dans l'ensemble, aucun logiciel ne s'est révélé nettement plus avantageux (Millar, 1996).

Dans une application plus vastè, les technologies de l'information et des communications peuvent se révéler utiles (Hopey, Harvey-Morgan et Rethemeyer, 1996; NCAL, 1993) lorsqu'il s'agit :

- de réduire l'isolement que ressentent un grand nombre d'alphabétiseurs et d'étudiants;
- d'accroître la communication entre le personnel et les étudiants à l'intérieur des programmes et entre divers programmes;
- d'accroître l'accès à un matériel de grande qualité ainsi qu'à des ressources et à une information à jour;
- de rationaliser les processus administratifs et la transmission des données;
- de mettre sur pied un bureau central d'information et de ressources;
- de conserver des données et d'assurer le suivi des fonds;
- d'apparier les apprenants et les services de soutien;
- d'explorer des approches innovatrices en matière d'instruction et de perfectionnement du personnel.

Les programmes d'alphabétisation des adultes accusent un certain retard dans l'adoption et l'élaboration de ressources technologiques; et des facteurs économiques continuent de faire obstacle à l'utilisation de la technologie dans les programmes d'alphabétisation des adultes (Elmore, 1997). La technologie n'est pas exploitée parce que : 1) une grande partie des logiciels manquent de créativité; 2) les produits s'adressent aux enfants plutôt qu'aux adultes; 3) peu d'alphabétiseurs disposent de technologies suffisantes pour en assurer une utilisation généralisée et soutenue; 4) les connaissances et la formation du personnel et des bénévoles en ce qui concerne l'utilisation de la technologie comme outil didactique laissent à désirer; et 5) les produits électroniques de consommation courante et les technologies de radiodiffusion sont étonnamment sous-utilisés dans l'éducation des adultes (NCAL, 1993).

Leçon 7 Une évaluation plus systématique des politiques, programmes et pratiques d'alphabétisation des adultes s'impose pour favoriser la reddition des comptes et améliorer le corpus des connaissances dans ce domaine.

Des évaluations régulières renforceraient la planification, l'élaboration et la reddition des comptes systématiques pour tous les genres d'interventions en matière d'alphabétisation des adultes à l'avenir (Eisemore, Marble et Crawford, 1998). En réunissant les évaluations

examinées ici, nous avons constaté que la plupart des programmes, des politiques et des pratiques n'avaient fait l'objet d'aucune évaluation formelle. Parmi les nombreuses raisons qui peuvent expliquer ce phénomène, on retrouve l'absence de normes de qualité reconnues pour les programmes d'alphabétisation. Par exemple, les employeurs, les travailleurs, les établissements d'enseignement et divers paliers de gouvernement ne se sont pas encore entendus sur les mesures de l'efficacité d'une alphabétisation de qualité en milieu de travail (Barker, 1991). De plus, étant donné le manque de comparabilité des résultats des programmes, il est difficile pour les praticiens ou les chercheurs de définir en toute confiance les caractéristiques des pratiques efficaces (Ziegler, 1996).

Même s'il n'existe pas de «modèle unique» d'évaluation des programmes, certaines études exposent diverses pratiques de base d'un cadre de reddition des comptes et d'une bonne évaluation de programme qui devraient supporter les éléments suivants[4] :

- mesure des résultats ou des répercussions;
- harmonisation des services et des besoins des clients;
- moyens d'assurer une amélioration, une reddition des comptes et une coordination continues;
- bases de données centralisées et technologies compatibles;
- programmes correspondant aux objectifs provinciaux et nationaux;
- examen du concept «guichet unique» offrant des points d'accès multiples et la prestation intégrée des services;
- définition des points communs et des meilleures pratiques.

Aux États-Unis, une étude nationale est présentement en cours sur les méthodes d'instruction et les conditions organisationnelles qui sont associées à la capacité de lecture des adultes suite à leur participation aux programmes d'éducation de base des adultes (EBA). Utilisant un concept de suivi préalable et postérieur, cette étude recueille des données auprès de plusieurs centaines d'adultes inscrits aux programmes d'EBA à travers les États-Unis jusqu'en 2002. L'équipe de recherche examine dans quelle mesure la participation des adultes à l'EBA, le genre de cours de lecture qu'ils reçoivent et le genre de services offerts dans le cadre du programme, affectent leur capacité de lecture, le développement de leur autoefficacité et les réseaux de soutien social, l'utilisation de l'alphabétisation à

[4] Pour plus d'information, voir NIL (1995).

l'extérieur des salles de classe, et les changements au travail, à la maison et au sein de la collectivité. Les résultats de l'étude ont pour but d'appuyer l'élaboration de politiques et de pratiques locales aux États-Unis en matière d'éducation aux adultes pour ce qui est des critères pour des pratiques didactiques efficaces en lecture et le fonctionnement des programmes d'EBA.[5]

Afin de documenter les pratiques efficaces, il faut renforcer systématiquement les capacités de recherche et d'autres capacités techniques pour répondre aux besoins des alphabétiseurs (Eisemore, Marble et Crawford, 1998). Un système de gestion du rendement, de transmission de l'information et d'amélioration est un outil puissant pour opérer des changements dans les paradigmes et les systèmes, pour réviser les politiques et transformer les processus – l'objectif étant dans chaque cas d'investir judicieusement les fonds publics pour améliorer les conditions de vie des participants (NIL, 1995). La présente étude nous a permis de constater que les politiques, programmes et pratiques d'alphabétisation ne font pas l'objet d'évaluations systématiques; et qu'à l'avenir, il faudra prévoir une aide à cette fin.

[5] Cette étude est menée par Abt Associates Inc., grâce au financement du U.S. Department of Education.

5. Les orientations à envisager pour l'avenir

Des orientations à envisager pour l'avenir se dégagent de l'analyse des rapports d'évaluation et de recherche et des enseignements qui en sont tirés.

Premièrement, il existe des descriptions des bonnes pratiques et des indicateurs de la qualité pour tous les éléments et tous les genres de programmes, mais elles ne sont pas regroupées en un même endroit. Il serait tout à fait possible d'établir les principes des bonnes pratiques lorsqu'il s'agit d'alphabétiser les adultes, notamment en ce qui concerne la préparation des enseignants, le matériel utilisé, les technologies d'apprentissage et la participation des apprenants, mais rien n'a été fait de façon coordonnée à ce chapitre. L'élaboration et l'évaluation des programmes en sont donc à la fois complexes et ardues. Un ensemble exhaustif de lignes directrices sur les bonnes pratiques, établies par consensus, pourrait servir à la fois à des fins de planification et d'évaluation, et ce serait un premier pas dans la bonne direction pour assurer un accès équitable à des programmes efficaces et efficients d'alphabétisation des adultes pour l'ensemble des Canadiens.

Deuxièmement, comme l'alphabétisation des adultes n'est pas un enjeu à envisager isolément, il faut l'intégrer à la plupart des politiques sociales. Un grand nombre d'adultes qui veulent s'alphabétiser aujourd'hui ont des capacités limitées en matière de lecture qui renvoient à un problème d'apprentissage plus généralisé et/ou à des désavantages sur le plan de la motivation et de l'éducation, eux-mêmes attribuables à des échecs successifs et à un statut socio-économique inférieur. Il y a tout lieu de croire qu'il existe une cohorte de personnes sous-alphabétisées qui ont des caractéristiques communes, c'est-à-dire faibles niveaux d'alphabétisation, faibles revenus, rang social peu élevé, difficultés d'apprentissage, etc. Il existe, au sein de la société canadienne, des groupes qui ont tendance à afficher de faibles niveaux d'alphabétisation chez les adultes, par exemple les membres des Premières Nations, les contrevenants et les pauvres. Il est impossible de faire la distinction entre les multiples problèmes qui sont à l'origine de la sous-alphabétisation et ceux qui en découlent. Par conséquent, les initiatives futures devraient tabler sur ces connaissances et donner lieu à des programmes ciblés efficaces.

L'évaluation des initiatives stratégiques vient renforcer les différents rôles et les différentes responsabilités de chaque palier de gouvernement. On a conclu que différents paliers de gouvernement ont différents rôles à jouer, et il a été démontré que le gouvernement fédéral doit continuer d'intervenir dans le domaine de l'alphabétisation (DRHC, 1995). Le

soutien que le SNA offre aux activités de recherche et d'action sociale, d'autres initiatives de DRHC à l'appui des apprenants par l'entremise de l'assurance-emploi (Partie II) ainsi que les politiques s'adressant aux groupes désignés aux fins de l'équité, voilà autant de compléments essentiels aux programmes dispensés par les provinces et les territoires, de qui relèvent l'éducation et la formation. Le gouvernement fédéral a joué un rôle de leadership dans le domaine de l'alphabétisation des adultes, mais il reste encore beaucoup à faire (DRHC, 1995; NCES, 1993). Voici certaines suggestions présentées au gouvernement fédéral à la lumière d'une évaluation du SNA menée en 1995 :

- accroître les efforts pour prévenir les doubles emplois dans les projets;
- en faire plus pour distribuer le matériel élaboré et les résultats des recherches;
- s'intéresser de plus près aux projets en cours, pour veiller à leur qualité;
- examiner la faisabilité d'établir un réseau national de documentation et d'information;
- parrainer davantage de réunions régionales et nationales, pour favoriser le partage d'information;
- publier un bulletin d'information;
- assumer davantage un rôle d'organisme-cadre pour l'ensemble des ministères fédéraux, afin d'améliorer la coordination, la consultation et l'aide.

Un grand nombre de ces recommandations ont été mises en œuvre, mais elles n'ont encore fait l'objet d'aucune évaluation. Par exemple, une bonne diffusion de l'information a été jugée essentielle (DRHC, 1995), comme en témoigne le soutien financier dont bénéficie la Banque de données en alphabétisation des adultes. Les partenariats et la flexibilité revêtent une importance capitale (DRHC, 1995); et des partenariats entre les gouvernements, avec les ONG, avec les milieux d'affaires et les syndicats ainsi qu'avec les fournisseurs de services d'éducation ont tous donné des résultats statistiques positifs. Cependant, aucun effort concerté auquel participent tous les paliers de gouvernement n'a été déployé pour réduire le nombre de personnes ayant des problèmes d'alphabétisation.

Troisièmement, les enseignements tirés de l'expérience devraient être considérés comme des défis. Il faudra faire preuve de leadership et de détermination pour veiller à ce que, au fil des ans, les objectifs suivants se réalisent :

- que les avantages des programmes d'alphabétisation des adultes se concrétisent pleinement, aussi bien pour les individus que pour la société;

- que des programmes d'alphabétisation des adultes efficaces et efficients soient conçus, mis en œuvre et évalués de façon uniforme et systématique;

- que les technologies d'apprentissage soient utilisées de façon appropriée et efficace dans les programmes d'alphabétisation des adultes;

- que des programmes qui ciblent les personnes qui en ont le plus besoin soient conçus et mis en œuvre de façon efficace, efficience et équitable;

- qu'on s'attaque aux obstacles qui empêchent les adultes de participer aux programmes et de les achever;

- que les apprenants aient voix au chapitre dans toutes les interventions qui s'adressent à eux et ce, de façon cohérente, coordonnée et efficace;

- que les politiques, les programmes et les pratiques fassent l'objet d'évaluations systématiques, qui permettront de démontrer que des comptes ont été rendus et d'accroître les connaissances dans le domaine.

Ces leçons reposent sur ce qu'on sait jusqu'à maintenant, mais d'autres recherches s'imposent. Une recension exhaustive des écrits a révélé qu'il existe des politiques, des programmes et des pratiques nombreux et variés – des politiques internationales, nationales et provinciales, des programmes d'éducation et de relations publiques, des projets de recherche, des stratégies d'enseignement et d'évaluation. Certaines de ces interventions ont fait l'objet d'évaluations formelles, et des leçons particulières en sont tirées. De nombreuses interventions n'ont cependant fait l'objet d'aucune recherche ni d'aucune évaluation; de nombreuses études ont été menées dans le contexte des économies industrialisées, mais pas au Canada; et il y a beaucoup de choses que nous ne savons tout simplement pas. À l'heure actuelle, de nombreuses questions primordiales ne semblent pas avoir été évaluées :

- les politiques et les programmes d'alphabétisation des provinces et des territoires;

- les incidences réelles des programmes sur les apprenants;

- les moyens d'encourager les apprenants potentiels à participer aux programmes, c'est-à-dire de faire valoir les bénéfices associés à l'amélioration de l'alphabétisation des adultes;

- les retombées et l'efficacité des initiatives de promotion d'un langage clair et simple.

Le présent rapport avait pour objet d'exposer les enseignements tirés d'études ayant porté sur les interventions d'alphabétisation des adultes dans le contexte de l'alphabétisation pour la citoyenneté et la responsabilisation personnelle, pour le travail et pour l'acquisition continue du savoir. Les études examinées ont été choisies en fonction des ressources et du temps dont nous disposions, de leur accessibilité de même que de la validité et de la fiabilité de la recherche. On trouvera plus de détails sur les diverses interventions et les études d'évaluation dans le rapport technique disponible sur demande auprès de DRHC ou sur Internet à l'adresse suivante : http://www.hrdc-drhc.gc.ca/edd.

Les «enseignements» présentés ici sont abordés dans l'optique des décideurs et des chercheurs pour qui les résultats du rapport peuvent servir à l'élaboration et à l'analyse des politiques. Ces enseignements peuvent servir 1) à l'élaboration et à l'analyse des politiques; 2) à la planification et à la mise en œuvre des programmes; et/ou 3) à la conception et à l'évaluation des pratiques. Chaque leçon apprise nous donne l'occasion de renforcer l'accès équitable à une formation continue, de qualité, pour l'ensemble des Canadiens, et de l'appuyer.

6. Bibliographie

ABC CANADA. (1997). *Are We Meeting Canadian Literacy Needs? A Demographic Comparison of IALS and LEARN Research Respondents*, Toronto, ABC CANADA.

Alamprese, J., et A. Kay. (1993). *Literacy on the Cafeteria Line: Evaluation on the Skills Enhancement Training Program*, Washington, U.S. Food and Beverage Workers Union Local 32 et U.S. Department of Education.

Barker, K. (1991). *An Impact Study of AVC Edmonton's 1990 Job Effectiveness Training Program at Stelco Steel*, Edmonton, Alberta Vocational College.

Bloom, M., M. Burrows, B. LaFleur et R. Squires. (1997). *Avantages économiques du renforcement de l'alphabétisation en milieu de travail*, Ottawa, Conference Board du Canada.

Boivin, C. (1993). *Identification des causes de départ et d'abandon au programme d'alphabétisation : Enquête effectuée auprès des adultes inscrits en alphabétisation 1991-1992, Alma, Centre de lecture et d'écriture (Clé)*, Québec, ministère de l'Éducation du Québec.

Conference Board du Canada (1992). *Basic Skills – Basic Business*, Ottawa, auteur.

Connon Unda, J. (1995). *Pilot Evaluation Project Report: B.E.S.T*, Toronto, Fédération du travail de l'Ontario.

De Bruin Parecki, A., S. Paris et J. Seidenberg. (1996). *Characteristics of Effective Family Literacy Programs in Michigan*, Ann Arbor, University of Michigan.

Développement des ressources humaines Canada. (1995). *Évaluation du Secrétariat national à l'alphabétisation – Évaluation et développement des données*, Ottawa, DRHC.

Développement des ressources humaines Canada. (1996). *Lire l'avenir – Un portrait de la littératie au Canada*, Ottawa, auteur.

Développement des ressources humaines Canada. (1999). *L'alphabétisation des adultes : Projet d'étude bilan, Rapport technique*, Ottawa, Évaluation et développement des données, DRHC.

Dickinson, J. (1996). *Factors Affecting Goal Completion of Adult Basic Education Students in the Northeast Kingdom of Vermont*, Lyndonville, Lyndon State College.

Eisemore, T., K. Marble et M. Crawford. (1998). *Investing in Adult Literacy: Lessons and Implications*, Washington, Banque mondiale, Institut national pour l'alphabétisation.

Elmore, J. (1997). *Adult Literacy, Technology and Public Policy: An Analysis of the Southeastern United States Region*, Philadelphie, National Center on Adult Literacy, University of Pennsylvania.

Fish, Food and Allied Workers. (Septembre 1996). *A Place of Hope, a Positive Response to the Fisheries Crisis*, Ottawa, Secrétariat national à l'alphabétisation.

Fowler, A., et H. Scarborough. (1993). *Should Reading-Disabled Adults Be Distinguished from Other Adults Seeking Literacy Instruction? A Review of Theory and Research*, Washington, U.S. Department of Education et National Center on Adult Literacy.

Hambly, C. (1998). *Behaviour and Beliefs of Volunteer Literacy Tutors* (document de travail no 3), Montréal, Le centre d'alphabétisation du Québec, série de documents de travail sur l'alphabétisation.

Hopey, C., J. Harvey-Morgan et R. Rethemeyer. (1996). *Technology and Adult Literacy: Findings from a Survey on Technology Use in Adult Literacy Programs*, Philadelphie, National Center on Adult Literacy.

Huget, S. (1997). *B.C. Workforce Education Initiative – A Proposal to the National Literacy Secretariat*, Victoria, The B.C. Workforce Literacy Advisory Council.

Marshall, S., et M. Selman. (1992). *Program Evaluation of Two Adult Basic Skills Workplace Programs*, Vancouver, Literacy BC et Open Learning Agency.

Millar, D. (1996). *Executive Summary of the Use of Educational Software in Adult Literacy Programs: A Comparison of Integrated Learning Systems and Stand-Alone Software*, Ottawa, Secrétariat national à l'alphabétisation.

National Center for Education Statistics. (1993). *Adult Literacy in America*, Washington, U.S. Department of Education, Office of Educational Research and Improvement.

National Center on Adult Literacy. (Octobre 1993). Adult Literacy and New Technologies, Tools for a Lifetime, *NCAL Connections*, Philadelphie, University of Pennsylvania.

National Institute for Literacy. (1993). *National Literacy Grants Program: Final Report*, Washington, auteur.

National Institute for Literacy. (1995). *Literacy Works: Building State Performance Measurement, Reporting, and Improvement Systems*, Washington, auteur.

Newman, A., W. Lewis et C. Beverstock. (1993). *Prison Literacy: Implications for Program and Assessment Policy*, Bloomington, National Center for Adult Literacy.

OCDE. (1995). *Littératie, Économie et Société*. Paris : OCDE.

OCDE, Statistique Canada et Développement des ressources humaines Canada. (1995). *Faits saillants des résultats de l'EIAA – L'Enquête internationale sur l'alphabétisation des adultes*, Ottawa, auteur.

Padak, N., et T. Rasinski. (1997). *Family Literacy Programs: Who Benefits?*, Ohio, Kent State University.

Philippi, J. (1987). *Bsep/Csep Reading Evaluation: A Study of the Effectiveness of the U.S. Army Europe's Basic Skills/Career Skills Job Specific Reading Program* (ERIC ED 296 285), Washington, U.S. Army Continuing Education Services.

Secrétariat national à l'alphabétisation. (1995). *Dialogue de politique sur l'alphabétisation en milieu de travail/de la main-d'œuvre*, Ottawa, Développement des ressources humaines Canada.

Smith, J. (1997). *Literacy, Welfare and Work – Preliminary*, Ottawa, Secrétariat national à l'alphabétisation et The Coalition for Brandon Literacy Services.

Venezky, R., J. Sabatini, C. Brooks et C. Carino. (1996). *Policy and Practice in Adult Learning: A Case Study Perspective*, Newark, University of Delaware.

Victoria University of Technology. (1998). *Going On-Line: A Research Report on Use of On-line Technologies by Adult Literacy Teachers and Learners*, Melbourne, Australie, Literacy Learning Through Technology.

Ziegler, S. (1996). *The Effectiveness of Adult Literacy Education: A Review of Issues and Outcomes-based Evaluation of Literacy Programs*, Toronto, Coalition de l'alphabétisation de l'Ontario.

TELL US WHAT YOU THINK

We invite you to fill in this questionnaire. By doing so, you will help us assess the usefulness of this study as well as the quality of its content.

Title of Study:

_____

1. Who are you?

- O Federal official (please specify department and province):

  _____

  O NHQ or O Regional Office
- O Provincial/territorial official (please specify ministry and province):

  _____
- O Non-governmental organization/association (please specify type/name and province):

  _____

  (specify country if outside Canada)
- O Other (please specify and include your province/state):

  _____

2. To what extent do you agree with the following statements regarding this *Lessons Learned* study?

It summarizes the state of knowledge on the topic in question.
O Strongly Agree O Agree
O Somewhat Agree O Do Not Agree
O Do Not Know

It identifies the relevant policy questions.
O Strongly Agree O Agree
O Somewhat Agree O Do Not Agree
O Do Not Know

It presents evaluation information from a horizontal perspective.
O Strongly Agree O Agree
O Somewhat Agree O Do Not Agree
O Do Not Know

It makes evaluation information more accessible to a wider audience.
O Strongly Agree O Agree
O Somewhat Agree O Do Not Agree
O Do Not Know

It informs and stimulates discussion.
O Strongly Agree O Agree
O Somewhat Agree O Do Not Agree
O Do Not Know

It gives reference to practical information (e.g. case studies).
O Strongly Agree O Agree
O Somewhat Agree O Do Not Agree
O Do Not Know

3. In general, did you find this study easy to understand?

O Very easy O Easy O Difficult
O Very difficult

4. If you answered difficult or very difficult, please indicate your reason(s):

- O Difficulty in interpreting the information
- O Difficulty in understanding the language/style
- O Difficulty with the structure/organisation
- O Other (please specify other reason):

  _____

BEST COPY AVAILABLE

Human Resources Development Canada
Développement des ressources humaines Canada

Canada

SP-AH168-05-00E

5. **How did you use this *Lessons Learned* study? (Please check all that apply)**

- O For your information
- O To inform staff/colleagues
- O To inform stakeholders
- O To stimulate discussion/debate
- O You did not use it
- O Other (please specify other reason):

_____

6. **In general, how useful did you find this *Lessons Learned* study?**

O Very useful O Useful
O Somewhat useful O Not at all useful

7. **What did you find useful in this report?**

_____

_____

_____

_____

_____

_____

8. **In your view, what should have been included in this report to make it more useful?**

_____

_____

_____

_____

_____

_____

9. **Do you have any suggestions to help improve the content or format of this *Lessons Learned* study?**

_____

_____

_____

_____

_____

_____

10. **Do you have any suggestions of subjects for future *Lessons Learned* studies?**

_____

_____

_____

_____

_____

_____

11. **Do you know of anyone else who may be interested in receiving this study or who can benefit from this study?**

_____

_____

_____

_____

_____

_____

Please return your form to:

Catherine Massé
Coordinator, Lessons Learned Series
Evaluation and Data Development, HRDC
140 Place du Portage, Phase IV, 3rd Floor
Hull, Quebec
K1A 0J9

By fax: (819) 953-7887

Thank you

QUE PENSEZ-VOUS

Nous vous invitons à compléter ce formulaire. Ce faisant vous nous aiderez à mieux évaluer l'utilité de cette étude ainsi que la qualité de son contenu.

Titre de l'étude :

_____

1. Qui êtes-vous?

- O Fonctionnaire fédéral (précisez le ministère et la province):

  _____

  O AC ou O Bureau régional
- O Fonctionnaire provincial ou territorial (précisez le ministère et la province):

  _____
- O Organisation/association non gouvernementale (précisez le type d'organisation/le nom de l'organisation et la province):

  _____

  (précisez le pays si autre que le Canada)
- O Autre (précisez en signalant aussi votre province/pays):

  _____

2. En fonction de cette *Étude bilan*, dans quelle mesure êtes-vous en accord avec les affirmations suivantes?

Elle résume l'état des connaissances sur le sujet en question.

O Très d'accord O D'accord
O Plutôt d'accord O Pas d'accord
O Ne sait pas

Elle identifie les enjeux politiques pertinents.

O Très d'accord O D'accord
O Plutôt d'accord O Pas d'accord
O Ne sait pas

Elle fournit l'information sur les enjeux de manière plus horizontale.

O Très d'accord O D'accord
O Plutôt d'accord O Pas d'accord
O Ne sait pas

Elle rend les résultats d'évaluations plus accessibles à un plus grand nombre.

O Très d'accord O D'accord
O Plutôt d'accord O Pas d'accord
O Ne sait pas

Elle informe et stimule la discussion.

O Très d'accord O D'accord
O Plutôt d'accord O Pas d'accord
O Ne sait pas

Elle présente de l'information pratique (ex. étude de cas).

O Très d'accord O D'accord
O Plutôt d'accord O Pas d'accord
O Ne sait pas

3. En général, vous avez trouvé cette *Étude bilan* :

O très facile à comprendre O facile à comprendre
O difficile à comprendre O très difficile à comprendre

4. Si vous avez répondu difficile ou très difficile, veuillez indiquer pourquoi:

- O Difficulté à interpréter l'information
- O Difficulté à comprendre le langage/style
- O Difficulté avec la structure/l'organisation de l'étude
- O Autre (précisez):

  _____

Développement des ressources humaines Canada
Human Resources Development Canada
Canada
SP-AH168-05-00F

5. **Comment avez-vous utilisé cette *Étude bilan*?**

(S.V.P. cochez toutes les réponses applicables)

- O Pour vous informer
- O Pour informer votre personnel/vos collègues
- O Pour informer des intervenants
- O Pour stimuler le débat
- O Vous n'avez pas utilisé cette étude
- O Autre (précisez):

_____

6. **En général, vous avez trouvé cette *Étude bilan* :**

O très utile O utile
O peu utile O pas du tout utile

7. **Qu'avez-vous trouvé utile? Inutile?**

_____
_____
_____
_____
_____
_____

8. **Selon vous, qu'aurait-il été bon d'inclure dans ce rapport afin de le rendre plus utile ?**

_____
_____
_____
_____
_____
_____

9. **Avez-vous des suggestions quant au contenu ou au format des *Études bilan* pour les rendre plus adaptées à vos besoins ?**

_____
_____
_____
_____
_____
_____

10. **Avez-vous des sujets à nous proposer pour les prochaines *Études bilan*?**

_____
_____
_____
_____
_____
_____

11. **Connaissez-vous d'autres personnes ou d'autres organismes qui seraient intéressés à recevoir cette étude ou qui pourraient en profiter?**

_____
_____
_____
_____
_____
_____

Veuillez retourner votre formulaire à :

Catherine Massé
Coordinatrice de la Série des Études bilan
Évaluation et développement des données, DRHC
140, Place du portage, phase IV, 3ième étage
Hull (Québec)
K1A 0J9

Par télécopieur: (819) 953-7887

Merci

CE083719

U.S. Department of Education
Office of Educational Research and Improvement (OERI)
National Library of Education (NLE)
Educational Resources Information Center (ERIC)

ERIC Educational Resources Information Center

REPRODUCTION RELEASE

(Specific Document)

I. DOCUMENT IDENTIFICATION:

Title: Lessons Learned - Adult Literacy: Policies, Programs, and Practices - Final Report and VHS Videotape	
Author(s): Dr. Kathyn Barker (FuturEd)	
Corporate Source: Evaluation and Data Development, Human Resources Development Canada	Publication Date: January 2002

II. REPRODUCTION RELEASE:

In order to disseminate as widely as possible timely and significant materials of interest to the educational community, documents announced in the monthly abstract journal of the ERIC system, *Resources in Education* (RIE), are usually made available to users in microfiche, reproduced paper copy, and electronic media, and sold through the ERIC Document Reproduction Service (EDRS). Credit is given to the source of each document, and, if reproduction release is granted, one of the following notices is affixed to the document.

If permission is granted to reproduce and disseminate the identified document, please CHECK ONE of the following three options and sign at the bottom of the page.

The sample sticker shown below will be affixed to all Level 1 documents

[illegible] REPRODUCE AND [illegible] THIS MATERIAL HAS [illegible] GRANTED BY

Sample

[illegible] TIONAL RESOURCES [illegible] CENTER (ERIC)

Level 1

✓

Check here for Level 1 release, permitting reproduction and dissemination in microfiche or other ERIC archival media (e.g., electronic) and paper copy

The sample sticker shown below will be affixed to all Level 2A documents

PERMISSION TO REPRODUCE AND DISSEMINATE THIS MATERIAL IN MICROFICHE AND IN ELECTRONIC MEDIA FOR ERIC COLLECTION SUBSCRIBERS ONLY HAS BEEN GRANTED BY

Sample

TO THE EDUCATIONAL RESOURCES INFORMATION CENTER (ERIC)

2A

Level 2A

Check here for Level 2A release, permitting reproduction and dissemination in microfiche and in electronic media for ERIC archival collection subscribers only

The sample sticker shown below will be affixed to all Level 2B documents

PERMISSION TO REPRODUCE AND DISSEMINATE THIS MATERIAL IN MICROFICHE ONLY HAS BEEN GRANTED BY

Sample

TO THE EDUCATIONAL RESOURCES INFORMATION CENTER (ERIC)

2B

Level 2B

Check here for Level 2B release, permitting reproduction and dissemination in microfiche only

Documents will be processed as indicated provided reproduction quality permits.
If permission to reproduce is granted, but no box is checked, documents will be processed at Level 1.

I hereby grant to the Educational Resources Information Center (ERIC) nonexclusive permission to reproduce and disseminate this document as indicated above. Reproduction from the ERIC microfiche or electronic media by persons other than ERIC employees and its system contractors requires permission from the copyright holder. Exception is made for non-profit reproduction by libraries and other service agencies to satisfy information needs of educators in response to discrete inquiries.

Sign here, → please

Signature:	Printed Name/Position/Title: CATHERINE MASSÉ, Evaluation Manager
Organization/Address: Evaluation and Data Development, Human Resources Development Canada, 140, Promenade du Portage, Phase IV, 3rd Floor, Section D, Gatineau, QC K1A 0J9, CANADA	Telephone: 819-953-8094 / FAX: 819-953-7887 / E-Mail Address: catherine.masse@hrdc-drhc.ca / Date: July 3, 2003

(Over)

III. DOCUMENT AVAILABILITY INFORMATION (FROM NON-ERIC SOURCE):

If permission to reproduce is not granted to ERIC, *or*, if you wish ERIC to cite the availability of the document from another source, please provide the following information regarding the availability of the document. (ERIC will not announce a document unless it is publicly available, and a dependable source can be specified. Contributors should also be aware that ERIC selection criteria are significantly more stringent for documents that cannot be made available through EDRS.)

Publisher/Distributor:
Address:
Price:

IV. REFERRAL OF ERIC TO COPYRIGHT/REPRODUCTION RIGHTS HOLDER:

If the right to grant this reproduction release is held by someone other than the addressee, please provide the appropriate name and address:

Name:
Address:

V. WHERE TO SEND THIS FORM:

Send this form to the following ERIC Clearinghouse: **Cheryl Grossman**
Processing Coordinator
ERIC Clearinghouse on Adult, Career, and Vocational Education
Center on Education and Training for Employment
1900 Kenny Road
Columbus, OH 43210-1090

However, if solicited by the ERIC Facility, or if making an unsolicited contribution to ERIC, return this form (and the document being contributed) to: